



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시
읽기 교육 연구

-중국인 고급 학습자를 중심으로-

2019년 8월

서울대학교 대학원
국어교육학과 한국어교육전공
왕 녕(王 寧)

국문초록

본 연구는 외국어로서의 한국 현대시 교육에서 중국인 학습자들의 능동적 시 읽기를 이끌어낼 수 있는 방법으로 사회문화적 맥락(社會文化的脈絡, Sociocultural-context) 개념을 도입하고, 실제 중국인 학습자들이 산출한 시 읽기 양상들을 바탕으로 하여 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 목표와 교수-학습 내용을 제시하는 것을 목표로 한다.

이를 위해 본고에서는 먼저 시 읽기에서의 사회문화적 맥락의 개념을 정립하였다. 본 연구의 핵심 개념으로서의 사회문화적 맥락은 '문학 소통 주체들의 의도적 조화가 필요한 맥락'이자 '해석에 필요한 지식들을 메타적으로 연결해 주는 맥락'으로 정의된다. 시 읽기 맥락으로서의 사회문화적 맥락은 문학 소통 주체인 작가와 독자에 의해 의도적으로 조화되면서 무형적(無形的)으로 시의 생산 및 수용 과정에 깊이 관여한다. 또한 사회문화적 맥락은 '공동체'의 성격을 띠며, 한 사회 공동체 내에서 공유되는 시대정신, 상징체계, 신념, 태도, 행위 패턴, 문화적 규칙 등과 같은 추상적 구성물로서 시 해석에 필요한 다른 지식들을 메타적으로 연결해 준다. 시 읽기 과정에서 사회문화적 맥락은 문학 소통 과정에 참여하는 실체(實體)로서의 시 텍스트와 독자를 중심으로 하여, '텍스트 내적인 사회문화적 맥락', '텍스트 외적인 사회문화적 맥락', '독자 개인의 사회문화적 맥락', 그리고 '독자가 속한 사회 공동체의 사회문화적 맥락'의 네 가지 층위로 구성된다.

현재 중국 현지에서는 여전히 '교사주도형(教師主導型)'의 한국 문학교육이 이루어지고 있다. 한국 문학교육에 있어서 사회문화적 맥락의 중요성은 인정받고 있지만, 실제로는 교육 과정이나 한국어 교재에서 요구되는 사회문화적 맥락만이 학습자들에게 기계적으로 전달되고 있다. 이와 같은 한국 문학교육의 한계를 극복하기 위하여 학습자들로 하여금 스스로 사회문화적 맥락을 활용하고 능동적으로 본인만의 사회문화적 맥락장(社會文化的脈絡場, field of Sociocultural-context)을 구성할 수 있도록 하는 시 읽기 교육 방법을 도입해야 한다.

본 연구에서는 중국인 학습자들이 수행하는 사회문화적 맥락 기반의 시 읽기 과정을 더 면밀히 살펴보기 위하여 시 텍스트에 재현(再現)되는 사회문화적 맥락 담지체(社會文化的脈絡擔持體, Sociocultural-context Representation)라는 개념을 도입하였다. 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기에서 독자는 우선 시 텍스트 표면에 나타나 있는 담지체를 발견하고 이와 연결되는 다양한 사회문화적 맥락들을 환기한다. 작가와 독자가 각자 가지고 있는 사회문화적 맥락 간의 차이로 인해, 독자는 시를 해석하는 과정에서 다양한 사회문화적 맥락 간의 교섭을 경험하게 된다. 또한 시 텍스트에 대한 이해와 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계에 대한 파악이 심화되면서, 독자는 사회문화적 맥락에 대해 성찰하고 시 해석을 위한 적절한 사회문화적 맥락장을 구축하게 된다. 모국어 독자들과 달리, 시를 읽는 중국인 학습자들은 한국과 중국의 이중적 사회문화적 맥락을 지니고 있다. 중국인 학습자들은 시를 읽을 때 담지체에 대한 탐구부터 출발하여 점차 주

체적으로 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 동질성과 차이성을 지각하고 성찰하는 과정으로 나아간다. 특히, 학습자들이 사회문화적 맥락에 대해 성찰하는 과정은 본인의 문화적 정체성의 함양을 촉진하고, 상호문화 능력의 신장에도 도움을 준다.

본 연구에서는 먼저 문헌 연구를 통하여 사회문화적 맥락의 개념과 특성, 그리고 사회문화적 맥락을 구성하는 하위 요소들을 살펴보았다. 이어서 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 단계를 '사회문화적 맥락 담지체의 발견', '사회문화적 맥락 간 긴장 관계의 탐구', 그리고 '사회문화적 맥락장의 구축'의 3가지로 나누어 설정하였다. 이상의 논의들을 바탕으로 하여 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 교육의 의의를 '능동적 의미 구성 및 역동적 시 읽기의 촉진', '이해 심화 및 해석 타당성의 제고', 그리고 '문화 간 의사소통 능력과 상호문화 능력의 신장'의 세 가지 측면으로 구체화하였다.

그 다음으로, 본 연구의 방법론이 어느 정도의 실현 가능성과 효과를 지니고 있는지를 살펴보기 위하여 중국인 학습자들을 '재한 중국인 유학생 집단'과 '중국 대학교 한국어과 재학생 집단'으로 나누어 '1:1 면접 실험'과 '모둠 토의 실험'을 실시하였다. 실험에서 중국인 학습자들이 산출한 다양한 반응에 대한 분석을 통해 각 단계에 따른 학습자들의 시 읽기 양상을 체계적으로 추려낼 수 있었다. 그 결과, 상당수의 중국인 학습자들이 담지체를 발견해 낼 수 있었고, 이와 연결된 한국의 사회문화적 맥락을 파악하기 위해 다양한 시도를 하였다. 그러나 한국의 사회문화적 맥락에 대한 불완전한 이해와 모국의 사회문화적 맥락에 대한 과도한 의존으로 인해 학습자들은 맥락 교섭 단계에서 적지 않은 어려움을 겪었으며, 시의 해석 결과도 한국의 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 친숙도와 이해도에 따라 다르게 나타났다. 마지막으로 학습자들은 사회문화적 맥락에 대해 성찰함으로써 사회문화적 맥락의 중요성을 재확인할 수 있었을 뿐만 아니라 본인의 사회문화적 맥락장을 확장 및 조정하였으며, 더 나아가 재구성까지 할 수 있었다.

학습자들이 산출한 다양한 읽기 양상들을 바탕으로 하여, 본 연구에서는 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기의 각 단계에 따른 교육 목표로 '사회문화적 맥락 이해에 따른 시 읽기 능력의 신장', '사회문화적 맥락 간 긴장 관계의 탐구에 따른 문화 분석 능력의 함양', 그리고 '자발적 사회문화적 맥락장의 구축에 따른 개인적 주체성의 확립'의 세 가지를 제시하였다. 그 다음으로, 각 교육 목표와 읽기 단계에 따른 교육 내용을 '사회문화적 맥락에 대한 학습자의 인지적 이해', '사회문화적 맥락에 대한 학습자의 의도적 선택', 그리고 '사회문화적 맥락에 대한 학습자의 정의적 내면화'로 나누어 설계하였다.

주요어 : 사회문화적 맥락, 시 읽기 교육, 한국 현대시, 사회문화적 맥락 담지체, 맥락 작용, 맥락 교섭, 맥락 성찰, 사회문화적 맥락장.

학 번 : 2015-30778

목 차

I. 서론	1
1. 문제 제기 및 연구 목적	1
2. 선행 연구 검토	6
3. 연구 대상 및 연구 방법	13
II. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 이론	32
1. 사회문화적 맥락의 개념 및 특성	32
1) 사회문화적 맥락의 개념	32
(1) 문학 소통 주체들의 의도적 조화가 필요한 맥락	35
(2) 해석에 필요한 지식을 메타적으로 연결해 주는 맥락	42
2) 사회문화적 맥락의 특성	45
(1) 의미 구성의 상위 조정성	45
(2) 복잡성 및 독자에 의한 조화 가능성	48
(3) 지속적 작동 가능성	50
(4) 확장성 및 조절 가능성	52
2. 사회문화적 맥락에서 시 읽기의 이론	54
1) 사회문화적 맥락의 구성 요소	54
(1) 텍스트 내적인 사회문화적 맥락	54
(2) 텍스트 외적인 사회문화적 맥락	60
(3) 독자 개인의 사회문화적 맥락	64
(4) 독자가 속한 사회 공동체의 사회문화적 맥락	66
2) 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기의 단계	68
(1) 사회문화적 맥락 담지체의 발견	70
(2) 사회문화적 맥락 간 긴장 관계의 탐구	73
(3) 사회문화적 맥락장의 구축	75
3. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 의의	79
1) 능동적 의미 구성 및 역동적 시 읽기의 촉진	79
2) 이해 심화 및 해석 타당성의 제고	81
3) 문화 간 의사소통 능력과 상호문화 능력의 신장	82

III. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 양상	85
1. 텍스트와 연결되는 사회문화적 맥락 담지체 발견을 통한 맥락 작용	85
1) 텍스트 내적 담지체의 발견	86
(1) 어휘소 차원의 담지체 발견	86
(2) 구절 차원의 담지체 발견	94
2) 텍스트 외적 담지체의 발견	102
(1) 시대 배경 차원의 담지체 발견	102
(2) 작가 배경 차원의 담지체 발견	107
2. 학습자와 텍스트의 사회문화적 맥락 간 긴장 관계 탐구를 통한 맥락 교섭 ...	112
1) 사회문화적 맥락 간 동질성에 대한 탐구	113
(1) 경험의 유사성에 따른 탐구	113
(2) 텍스트의 유사성에 따른 탐구	127
(3) 문화적 기반의 유사성에 따른 탐구	133
2) 사회문화적 맥락 간 차이성에 대한 탐구	138
(1) 표현 기법 차이의 탐구	139
(2) 정서 표출 차이의 탐구	145
(3) 문화적 요소 차이의 탐구	150
3. 학습자 개인의 사회문화적 맥락장의 구축을 통한 맥락 성찰	161
1) 공감대 형성을 통한 맥락장의 확장	162
2) 비판적 이해를 통한 맥락장의 조정	171
3) 상위인지 조정을 통한 맥락장의 재구성	185
IV. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 설계	192
1. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 목표	194
1) 사회문화적 맥락의 이해에 따른 시 읽기 능력의 신장	195
2) 사회문화적 맥락 간 긴장 관계의 탐구에 따른 문화 분석 능력의 함양	197
3) 자발적 사회문화적 맥락장의 구축에 따른 개인적 주체성의 확립	199
2. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 내용	202
1) 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 인지적 이해	202
(1) 담지체의 확인과 사회문화적 맥락의 환기	204
(2) 개인적 경험의 활성화를 통한 사회문화적 맥락의 선택	207

(3) 사회문화적 맥락 간 상관관계의 파악	210
2) 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 의도적 선택	212
(1) 담지체의 심층적 의미에 대한 탐구	215
(2) 문화적 기억에 대한 반추	217
(3) 사회문화적 차이 발생 원인에 대한 규명	220
3) 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 정의적 내면화	223
(1) 사회문화적 맥락 주체 소통 과정의 재검토	225
(2) 사회문화적 맥락 간 상호교차 지점의 모색	227
(3) 사회문화적 맥락 기반의 미적 탐구	230
V. 결론	233
참고문헌	237
부록	253
Abstract	261

표 목차

표 1 연구 내용 및 연구 방법	14
표 2 실험용 현대시 작품 리스트	17
표 3 두 학습자 집단의 선정 기준	23
표 4 조사 대상 및 실험 진행 과정	25
표 5 두 가지 실험의 진행 과정 및 절차	29
표 6 각 실험 방식 및 절차에 따른 기호화 방식	30

I. 서론

1. 문제 제기 및 연구 목적

본 연구는 중국인 고급 한국어 학습자를 위한 한국 현대시 읽기 교육이 성공적으로 이루어지도록 하기 위해 문학 의미 구성 과정을 좌우하는 사회문화적 맥락을 적극적으로 활용하는 방안을 교수-학습 과정에 도입하고자 한다. 아울러 이를 바탕으로 시를 읽는 과정에서 일어나는 학습자들의 읽기 양상을 밝히고 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 목표와 내용을 제안하는 데에 목적을 두었다.

한국 현대시 교육에 대한 연구는 주로 "현대시를 활용한 한국어 의사소통 교육", "현대시를 통한 한국문화 교육", 그리고 "현대시를 매개로 하는 한국문학교육"¹⁾ 등의 세 가지 측면에서 이루어져 왔다. 이 연구 성과들은 한국 현대시가 언어교육의 제재로서 많은 장점을 지니고 있다는 사실을 입증해주었을 뿐만 아니라, 한국어 교육 현장에서 다양한 방법으로 활용가능하다는 것을 보여주었다. 그럼에도 불구하고 한국어교육의 문학 교실²⁾에서는 교사와 학습자들이 여전히 현대시에 대해 거부감을 느끼고 있으며 "정전(正典)"으로 여겨지는 현대시 작품들이 교재에 많이 수록되어 있으나 시대성과 서사성이 강한 소설 텍스트에 비해 교사와 학습자들에게서 푸대접을 당해 왔다.³⁾

한국문학교육 현장에서 현대시가 외면을 당한 이유는 "언어의 승화(昇華) 및 정화(淨化)를 추구"⁴⁾하는 "함축적이고 주관성이 강한"⁵⁾ 시 텍스트의 장르적 특성에서 찾아볼 수 있을 것이다. '교사가 학습자들의 시 읽기 능력에 대해 지닌 부정적 인식'과 '반(反)구성주의적 교육 패러다임' 또한 간과할 수 없는 요인이다. 중국 현지의 한국문학교육 현장에서는 학습자들이 늘 부족한 독자로 간주되어 왔다. 시 자체의 어려움에 더하여, 부족한 언어지식으로 인해 학습자들이 시를 당연히 이해하지 못할 것으로 생각하였기 때문이다. 교사가 학습자들의 실제 능력에 대해 가지는 선입견은 시를 읽으려는 학습자들에게 부정적 영향을 주며, 학습자 자신도 모르게 시 읽기에 대한 흥미와 자신감을 잃게 된다. 따라서 스스로가 부족하다고 생각하는 학습자들은 교사의 정답만을 기다리며, 참고서나 인터넷 검색결과에 나오는 '표준 해석'만을 찾게 된다. 오로지 하나의 정답만을 추구해야 하며, 압박감과 강한 통제 속에서 시를 읽어야

1) 윤여탁, 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사, 2010, 76-95쪽.

2) 본고에서 문학 교실과 문학 수업은 같은 의미로 사용된다. 여기에서는 한국어교육에서 문학 작품 관련 수업과 문학(사) 관련 수업이 모두 포함된다.

3) 신주철, 『한국어 교육에서 한국문학 교육의 이론과 실제』, 커뮤니케이션북스, 2006, 61-62쪽.

4) 유종호, 『시란 무엇인가』, 민음사, 2001, 12쪽.

5) P. Ricoeur, *Du texte à l'action*, 박병수·남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 2002, 133쪽.

한다는 학습자들의 '시 읽기 트라우마'는 반구성주의적 모국 문학교육 이념에서부터 연유한다고 할 수 있다. 시를 읽는 것은 시험에서 높은 점수를 받기 위한 '필수 작업'과 동일시되고 있으며, 이에 따라 교사의 해석만이 '유일한 정답'이라고 생각해 왔다. 따라서 한국 현대시 교실에서 교사가 일방적으로 해석 결과를 전달하는 교육 방식이 너무나 당연시되고 있으며, 시 텍스트는 감상해야 할 문학작품이라기보다는 어휘와 문법 그리고 문학사 지식을 학습하기 위한 보조 자료가 된다. 이러한 교수-학습의 악순환 속에서 학습자들은 자신의 생각을 표현하기를 꺼려하며, 유의미한 해석 결과를 산출하고도 이를 정답과 비교하게 된다. 이와 같은 교육 환경에서 현대시 교육의 당위성마저 흐려지고 있으며, 효과적인 방법론의 부재로 중국 현지에서의 한국 현대시 교육은 여전히 제자리걸음하고 있다고 해도 과언이 아니다.

본 연구는 이러한 문제의식을 바탕으로 교사와 학습자들이 모두 어려워하는 한국 현대시 교육이 과연 어떻게 이루어져야 할 것인가에 대한 고민에서 출발하였다. 구성주의적 관점에서 바라보는 학습은 "지식의 단순한 획득과 재생산 과정이 아니라, 능동적이고 인지적이며, 사회적이고, 문화적인 과정"⁶⁾이라고 할 수 있다. 따라서 시 텍스트를 읽고 해석하는 교육⁷⁾에서 지식의 구성적 성격과 학습의 능동적 태도가 주관심사가 되어야 한다. 따라서 실제 교수-학습 현장에서 학습자들에게 본인의 능동성을 충분히 활성화시킬 수 있는 환경과 기회를 제공하지 못하는 것은 한국 현대시 교육이 시급히 극복해야 할 문제라고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 학습자들이 능동적으로 시를 해석하는 과정을 논의의 핵심으로 삼고, 실제적으로 학습자들의 시 읽기 능력을 신장시킬 수 있는 방법론의 탐구에 연구의 초점을 맞추고자 한다.

학습자 중심의 시 읽기 교육에서는 학습자들의 특성과 시를 해석하는 방식을 우선적으로 고려해야 하며, 현대시를 보다 효과적으로 수용할 수 있도록 다양한 교수-학습 전략을 모색하는 것이 올바른 방향이라 할 것이다. 한국 현대시를 읽는 외국인이라고 해서 학습자들이 가지고 있는 단점만을 확대하고, 기계적으로 보완하는 것이 아니라, 그들의 장점이 무엇인지를 살피면서 이를 최대한 살림으로써 스스로 단점을 극복할 수 있게 하는 계기를 마련해주는 것이 현대시 교육의 기본 이념이 되어야 한다. 중국인 학습자들은 한국과 중국의 공통된 문

6) C. T. Fosnot, *Constructivism: a psychological theory of learning*, in C. T. Fosnot. (ed.), *Constructivism: theory, perspectives, and practice*, Teachers College University, 1996, p.30. 조영남, 「구성주의 교수-학습」, 김종문 외, 『구성주의 교육학』, 교육과학사, 1998, 154쪽 재인용.

7) 본 연구에서는 현대시에 대한 '이해'와 '해석'은 서로 다른 개념이라고 보고, 연구의 초점을 '해석'에 맞추고자 한다. 이해는 의미 구성면의 의미가 더 강하다고 한다면 해석은 텍스트의 의미를 독자 현재의 상황에서 이해해보려는 의도성을 강조하는 개념이다. 해석에는 의식적이든 무의식적이든 낯선 대상과 가까워지려는 의도, 문화적 차이를 비롯한 다양한 차이의 거리를 조금이라도 가깝게 하고자 하는 의도가 자리한다. 해석은 언어활동 전반에 걸친 문제이며, 시 교육에서 가장 중요한 위치에 자리하고 있다. 더 나아가 시의 이해와 표현 활동 능력을 원활하게 증진시킬 수 있는 중요한 위상을 지닌다. 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, 16-17쪽.

화 기반인 유교문화에 대한 인식을 가지고 있을 뿐만 아니라, 문학과 문학적 아름다움을 오랫동안 강조해 온 풍토에서 형성된 문학적 소양도 지닌다. 더 나아가 성인으로서의 중국인 학습자들은 인지적 능력과 미적 판단력도 이미 형성되어 있어, 비판적 안목으로 시 텍스트를 바라보고, 본인의 이해에 따라 '최선의 해석'을 산출시킬 수 있는 능력도 갖추고 있다. 따라서 효율적이고 성공적인 시 읽기 교육을 이루기 위해, 학습자들이 이미 가지고 있는 인지 및 이해 능력을 인정하되, 모국 문학과 문화에 대한 지식을 충분히 활성화시킴으로써 학습자들의 장점을 살리는 시 교육 방법을 모색하는 것이 필요하다.

시 작품을 '박물관의 골동품 상태'로부터 해방시키고, 교사의 '정설(定說)'보다 해석 주체로서의 학습자의 목소리에 귀를 기울이며, 한국문학과 문화에 대한 지식을 어느 정도 갖추고 시를 즐길 줄 아는 아마추어 학습자를 키우는 것이 한국 문학교육의 궁극적 목표로 간주된다면, 이를 이루기 위해 기왕의 교사 중심의 단선적(單線的) 지식 전달보다는 학습자와 작품, 학습자와 작가, 학습자와 교사, 그리고 학습자 간의 다선적(多線的) 소통 과정이 필수적이며, 작품 자체를 읽는 것보다 작품을 둘러싼 다양한 맥락을 함께 고려하는 '맥락 중심의 문학교육 환경'을 마련하는 것이 매우 중요하다.⁸⁾ 이처럼 효율적이고 합리적인 문학 교육의 중심에 '맥락'이라는 개념의 입지가 점차 명확하게 부각된다.

모든 의사소통이 전언을 중심으로 화자와 청자를 포함한 맥락 내에서 이루어지듯이, "맥락이 없는 진공 속에 텍스트가 존재하는 법은 없다"⁹⁾고 단언할 수 있다. 일찍이 구어 의사소통 과정에서 맥락의 중요성이 이미 명확하게 부각되었으며¹⁰⁾, 작가 대신 텍스트와 독자 간의 상호작용을 강조하는 문어 의사소통 과정이 더욱더 맥락 의존적이라고 할 수 있다. 구성주의적 시각에서 바라보는 시 읽기는 "독자의 배경지식과 시 텍스트, 그리고 읽기 맥락의 상호작용을 통해 의미를 구성해 나가는 과정"¹¹⁾이라고 규정될 수 있는데, 이 정의에서는 맥락의 존재와 그것이 시의 의미 구성 과정에 미치는 영향이 선명하게 드러난다. 더 간명하게 말하면, 시를 읽는 원리는 의미 구성의 주체로서의 독자가 여러 맥락 요소와 관련지으며, 시의 의미를 조정해 나가는 역동적 과정이라고 조망할 수 있을 것이다. 그러나 중국인 학습자들은 한국 현대시를 읽을 때, 여러 측면에서 모국어 독자들과 구별된다. 무엇보다 중국인 학습자들은 "모국어 독자들처럼 한국시 텍스트에 대해 친숙하지 못하다는 사실을 부인할 수 없으며, 어휘, 문장, 텍스트 등 여러 측면에서 어려움을 겪게 된다."¹²⁾ 여러 문지방을 뛰어넘고, 시 텍스트의 빈자

8) 정재찬 외, 『현대시 교육론』, 역락, 2017, 42쪽.

9) 권영문, 「맥락과 의미에 관한 연구」, 계명대학교 대학원 석사학위논문, 1996, 1쪽.

10) R. Jakobson, Linguistics and poetics, in S. Rudy (ed.), *Roman Jakobson Selected Writings III: Poetry of Grammar and Grammar of Poetry*, Mouton Publishers, 1981, pp.18-51; Linguistics & Poetics, in D. Lodge (ed.), *Modern Criticism and Theory*, Longman, 1988, p.35.

11) 신현재 외, 『학습자 중심의 초등 문학 교육 방법』, 박이정, 2004, 19쪽.

12) 이상금, 『외국어 문학텍스트 독서론』, 한국문화사, 2006, 7쪽.

리를 채우면서 해석해 가는 과정에 맥락의 도움이 없다면 한층 더 어려워질 것이다. 따라서 한국 현대시를 교육하는 데에 있어서 맥락은 상당히 중요한 개념이며, 다양한 맥락을 파악하고 조직하는 능력을 높이는 것이 시 읽기 능력을 향상시키는 것과 직결된다고 할 수 있다.

그러나 시 텍스트를 둘러싼 모든 것을 다 맥락이라고 칭한다면, 읽기 맥락은 상당히 넓은 개념이 된다. 텍스트의 안과 밖을 구분하여 볼 때, "맥락은 텍스트 안에서부터 점차 텍스트 밖으로 확장해 나가나는 점층성(漸層性)을 지니게 된다."¹³⁾ 층위에 따라 맥락이 의미 구성 과정에 수행하는 역할이 달라지며, 해석 결과에 미치는 영향력에도 차이가 있다. 모국어가 아닌 한국어로 쓰인 시를 읽는 중국인 학습자들은 무엇보다도 "특별한 경우"에 처할 수 있다. 여기서 말하는 특별한 경우는 바로 "모국어 독자와 같지 않은 사회적, 문화적, 또는 심리적으로 특수한 그 어떤 것"¹⁴⁾, 즉 사회문화적 맥락을 말한다. 생소한 어휘나 문법 등과 같은 텍스트 내적 맥락은 사전이나 인터넷을 통하여 쉽게 파악할 수 있지만, 텍스트 밖에 존재하여 모국어 독자들과 다른 사회문화적 맥락이 시 해석 과정에서 왕왕 걸림돌이 된다. 중국인 학습자들이 가지고 있는 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해도가 시 해석 결과에 직접적 영향을 주며, 교사가 단순히 '친절한 제시'만을 통하여 광범위하고 다양한 사회문화적 맥락들을 학습자들의 인지 영역에 심어놓을 수 있는 것도 아니기 때문이다.

중국인 학습자들이 시를 읽으면서 한국의 사회문화적 맥락을 완전히 파악하기 어려운 이유는 다른 맥락 요소들과 구별되는 사회문화적 맥락의 특성에서 찾을 수 있다. 사회문화적 맥락은 "구체적 상황과 관계없이 보편적으로 존재하고 있는 거시적 맥락"¹⁵⁾이며, 텍스트 생산 및 수용 과정에 간접적으로 작용하는 맥락이다. 이는 "같은 사회, 같은 문화권에 살고 있는 사람들이 공유하고 있는 상징체계, 신념, 태도, 행위패턴, 문화적 규칙 등의 추상적 구성물"¹⁶⁾이라고도 정의된다. 시 읽기에 있어서 사회문화적 맥락은 텍스트 표면에 구체적으로 드러나 있지 않은 경우가 많고, 보이지 않는 손처럼 작가와 텍스트, 텍스트와 독자, 그리고 작가와 독자 간의 담화를 조정한다. 뿐만 아니라 사회문화적 맥락은 "독자의 가치관과 세계관을 장악"¹⁷⁾하면서 생산 주체와 수용 주체 간의 소통 통로를 제공해 주기도 하다. 그렇기 때문에, 학습자가 가지고 있는 텍스트에 관한 "사회문화적 맥락이 풍부하면 풍부할수록 시 해석이 더욱 쉬워지며"¹⁸⁾, 의미 구

13) M. A. K. Halliday & R. Hasan, *Cohesion in English*, Longman, 1976, p.22; *Language, Context, and Text*, Oxford University press, 1989, pp.46-47.

14) 송휘재, 「외국어 문학 텍스트의 이해를 위한 읽기 교수법 전략」, 『외국어로서의 독일어』 11호, 한국독일어교육학회, 2002, 251쪽.

15) 선주원, 「사회문화 맥락을 반영한 문학교육의 지향」, 『문학교육학』 22호, 한국문학교육학회, 2007, 154쪽.

16) 이주섭, 「상향맥락을 반영한 듣기 말하기 교육의 내용 구성에 관한 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문, 2001.

17) 이평전, 「사회문화적 맥락을 통한 소설교육의 가능성-윤홍길의 <아홉 켄레 구두로 남은 사내>를 중심으로」, 『어문론집』 66호, 중앙어문학회, 2016, 229쪽.

성 결과의 타당도도 그만큼 높아진다고 할 수 있다. 적합한 사회문화적 맥락의 활용은 시 해석의 비계가 될 수 있으며, 유용한 시 읽기 전략으로도 활용이 가능하다.

모국어 독자들과 달리, 중국인 학습자들은 시를 읽으면서 모국의 사회문화적 맥락과 다른 한국의 사회문화적 맥락을 만나고, 다양한 사회문화적 맥락 간의 갈등과 교섭을 경험하게 된다. 그들은 텍스트 안과 밖에 있는 한국의 사회문화적 맥락과 대화해야 할 뿐만 아니라, 본인의 해석 체계의 바탕이 된 개인적·공동체적 모국의 사회문화적 맥락과 한국의 사회문화적 맥락 간의 관계까지 조절해야 한다. 따라서 타당한 해석 결과를 산출하기 위하여 생소한 한국의 사회문화적 맥락에 대한 탐구가 필수적이며, 학습자 개인과 모국의 사회문화적 맥락을 객관적으로 바라보는 시각도 함께 갖추어져야 한다. 이와 같은 일련의 과정에서 학습자들은 수동적인 역할에서 벗어나야 하며, 주제능동성과 성호주관성의 발휘가 전적으로 요구된다. 다른 한편으로는 "맥락을 구성하는 주체"¹⁹⁾로서의 학습자들은 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 동질성과 차이성을 경험하기 때문에, 더 이상 모국의 사회문화적 맥락에 속박되어 있는 어떤 특정한 '사회 구성체'가 아니라, 복합적인 문화 체계를 흡수하는 특정 위치의 '사회적 주체'²⁰⁾가 된다. 따라서 사회문화적 맥락을 중심으로 시를 읽는 것은 학습자들로 하여금 능동성과 장점을 충분히 발휘하게 할 뿐만 아니라, 문화의 이해와 소통의 통로가 되어 학습자들에게 다양한 문화를 체험할 수 있는 기회까지 제공해 준다.

그렇다면 이제 다시 서두에 제기된 질문으로 돌아오자. 교사와 학습자들이 모두 어려워하며, 한국문학교육의 한 난관으로 간주되어 온 현대시 교육을 도대체 어떻게 해야 하는가? 연구자는 이 질문의 해답을 '사회문화적 맥락'에서 찾을 수 있다고 본다. 사회문화적 맥락은 문학 소통 주체들이 조화해야 하는 맥락일 뿐만 아니라, 의미 구성의 촉진자(促進者)이자 유대(紐帶)로서 소통 주체들을 유기적으로 연결해주기 때문이다. 사회문화적 맥락에 대한 이해도와 시 해석 결과의 타당도와 정비례하여 언어적·문화적 장애에 직면하고 있는 중국인 학습자들에게 사회문화적 맥락은 시 해석의 비계와 단서가 되기도 한다. 따라서 부진한 현대시 교육의 현실을 개선시키는 관건은 사회문화적 맥락을 중요시하는 문학교육이라고 보고, 실제 교수-학습 현장에서 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락을 중심으로 하여 주제적으로 의미를 구성해 내게 하는 훈련이 필요하다. 사회문화적 맥락에 기반한 현대시 교육을 통해 학습자는 시 텍스트와의 대화, 문화 간의 대화, 또한 다른 사회문화적 맥락을 가지고 있는 타자들과의 대화²¹⁾ 등의 역동적 문학 경험을 할 수 있게 된다. 이러한 측면에서 사회문화적 맥락의 명확

18) 이수미, 「텍스트 읽기를 통한 한국 문화 이해의 제약상 연구」, 『한국언어문화학』 5권 1호, 국제한국언어문화학회, 2008, 282쪽.

19) 이재기, 「사회구성주의 관점에서의 독자·'결정'과 '자율'의 사이에서의 독자」, 『독서연구』 16호, 한국독서학회, 2006, 93-96쪽.

20) D. Morly, Texts, readers, subjects, in Hall et al (ed.), *Culture, Media, Language*, Routledge, 1980, pp.163-173.

한 정의, 사회문화적 맥락의 하위 구성 요소, 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 과정 및 단계, 그리고 여러 맥락적 상황들을 총체적으로 고려한 학습자의 시적 의미 구성 과정 등에 대한 검토가 요구된다. 따라서 본 연구에서는 "사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육"이라는 큰 주제를 중심에 두고, 아래와 같은 세 가지 연구 과제를 수행하고자 한다.

첫째, 현대시 읽기 과정에서 사회문화적 맥락이 무엇이며, 왜 중요한가. '시 읽기 맥락' 개념의 하위 요소 가운데 하나로서 '사회문화적 맥락'의 정의를 검토한 뒤, 이를 구성하는 하위 요소들이 무엇인지에 대해 면밀히 검토하고자 한다. 시 읽기에서의 사회문화적 맥락을 재조명한 결과를 바탕으로 시 읽기의 단계를 밝힌 다음, 사회문화적 맥락을 활용한 현대시 교육의 가능성 및 의의를 구체화한다.

둘째, 중국인 학습자들이 시를 읽으면서 사회문화적 맥락을 어떻게 인식하며 또 어떠한 방식으로 활용하는가. 이 연구 문제를 풀기 위해 실제 중국인 학습자들이 시를 읽는 과정을 검토하고자 한다. '텍스트와 연결되는 사회문화적 맥락 담지체를 발견'하고, 이를 통해 '다양한 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 탐구'하며, 마지막으로 본인만의 '사회문화적 맥락장을 구축'하는 단계를 거쳐 시 텍스트를 해석한다는 점에 착안하여, 각 단계에서 학습자들이 사회문화적 맥락과 상호작용하는 양상을 논의의 대상으로 삼았다. 더 나아가 각종 사회문화적 맥락을 활용하는 방식과 그것이 최종 해석 결과에 미치는 영향에 대한 고찰을 통해 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 시사점을 파악할 것이다.

셋째, 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교실의 모습이 어떠해야 하는가. 이를 위해 상술한 과제에 대한 논의를 바탕으로 중국인 학습자를 대상으로 하는 실제 한국 현대시 교육 현장에서 사회문화적 맥락의 기능과 역할을 최적인 방식으로 실현할 수 있도록 교육 목표를 제시하고, 이에 따른 교육 내용을 설계하도록 할 것이다.

2. 선행 연구 검토

본 연구와 관련하여 외국어로서의 한국 문학교육에서 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육 관련 연구 성과들을 "한국어 교육에서의 시 교육 관련 연구" 및 "읽기 맥락과 사회문화적 맥락 읽기 교육 관련 연구"의 두 가지 측면으로 정리하여 살펴보고자 한다.

1) 한국어 교육에서의 시 교육 관련 연구

한국어교육에서 현대시 교육과 관련된 연구들은 시 텍스트를 활용한 교육 연구와 시 텍

21) 노금숙, 「중국인 고급 학습자를 대상으로 한 한국문학 읽기 교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2011, 69-125쪽 참조.

트 자체에 대한 교육에 관한 연구로 나눌 수 있다. 시 텍스트를 활용한 교육에 대한 연구²²⁾에서는 한국어교육에서 시 텍스트가 언어교육의 좋은 매개로 활용될 수 있는 가능성을 강조하여 이를 통해 언어 능력을 신장시키고 한국문화에 대한 이해도를 높일 수 있다는 견해가 대부분이다. 이러한 연구들에서는 현대시는 언어교육에서 주역이 아닌 보조적 역할을 담당하고 있는 것으로 보이며, 하나의 비계로써 언어 능력과 문화 능력의 발달을 보좌하는 요소로 받아들여지고 있다. 그러나 한국어 교육에서 언어의 정수(精髓)이자 결정체(結晶體)로서의 현대시의 문학적 가치도 충분히 고려되어야 한다. 이러한 연구에 의할 때, 현대시 작품을 통해 얻은 감상의 즐거움, 정서적 공감의 형성 그리고 문학적 성취감과 같은 정서적 측면과 시 텍스트 밖에 있는 외재적 지식에 관한 교육은 상대적으로 부족하다고 볼 수 있다. 그러나 현대시 텍스트는 언어교육이나 문화교육의 자료로 활용될 수 있을 뿐만 아니라, 문학교육의 유력한 도구로서 교육 현장에 투입할 가치가 충분히 있다. 이러한 입장에서 현대시 교육과 관련된 연구들 가운데 본 연구에서 주목할 만한 논의는 다음과 같다.²³⁾

김염(2006)은 중국인 한국어 고급 학습자 대상 현대시 교육에서 번역과 비교문학을 그 방법으로 제시하였으며 이를 한국 현대시 교육 현장에 적용시키는 원리와 내용에 대하여 김소월의 시와 중국 시인 서지마(徐志摩)의 시를 중심으로 논의를 진행하였다. 그리고 구체적인 교수·학습 방법으로 '치환하기', '비교하기', '통합하기'의 세 가지를 설정하였다. 이 연구는 문학 차원에서 현대시 교육의 구체적인 교육 방법을 제시했다는 의의가 있다.

이흥매(2014)는 중국인 학습자의 반응을 깊이 있게 다루었다. 이 연구에서는 중국인 학습자를 대상으로 하는 한국어교육에서 '반응 텍스트 쓰기'를 중심으로 한 한국 현대시 교육이 학습자들의 시 읽기 능력과 쓰기 능력의 신장에 효과적이라고 보고, 반응 텍스트 쓰기의 속

22) 윤여탁, 「문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구」, 『한국언어문화학』 10권 2호, 국제한국언어문화학회, 2013.

김정우, 「시를 통한 한국 문화교육의 가능성과 방법」, 『선청어문』 29호, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 2001.

오지혜, 「한국어 학습자의 리터러시(Literacy) 교육을 위한 문학 제재 연구-현대시 작품을 중심으로」, 『시학과 언어학』 18호, 시학과언어학회, 2010.

오세인, 「시를 활용한 한국 문화 교육 방안-1960년대에서 1980년대까지의 정치, 사회에 대한 이해를 중심으로」, 『한국어교육』 15권 1호, 국제한국어교육학회, 2004.

이명봉, 「중국의 한국 현대시 교육 연구-중국에서 출판된 문학교재 분석을 중심으로」, 『한국언어문화학』 14권 2호, 국제한국언어문화학회, 2017.

23) 김염, 「중국어권 고급학습자를 위한 한국 현대시 교육 방법 연구-번역과 비교문학을 중심으로」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 2006.

오지혜·윤여탁, 「한국어교육에서 비교문학을 활용한 현대시 교육 연구」, 『한국어교육』 131호, 한국어교육학회, 2010.

전홍, 「상호연관성 기반의 한국 현대시 이해 교육 연구-한·중 현대시를 중심으로」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2015.

이흥매, 「반응 텍스트 쓰기 중심의 한국 현대시 교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2014.

성과 한국어교육에서의 활용 의의에 대해 이론적 측면과 실제적 측면에서 고찰했다. 이 논의에서 학습자는 시 읽기의 중심이자 교실의 중심이다. 학습자들이 쓴 반응 텍스트를 시 텍스트의 정보에 대한 기술적 진술, 시 텍스트의 의미에 대한 해석적 진술, 시 텍스트의 가치에 대한 평가적 진술, 그리고 자신과 연관 짓기를 통한 성찰적 진술이라는 네 가지 유형으로 분류하여 세밀히 분석한 것이 이 연구의 가장 큰 의의라고 할 수 있다.

전홍(2015) 역시 한국과 중국 현대시를 비교하고 연관성을 찾는 시각에서 출발해 '상호연관성'에 기반한 한국 현대시 이해의 구조를 '상호연관적 동위소의 발견', '텍스트 간의 긴장관계 탐구', 그리고 '상호텍스트의 발산적 환기'라는 세 가지 측면으로 나눠 도출하였다. 이 연구의 의의는 상호연관성이 주가 되는 문학 교실에서 '질문 설정을 통한 동기화', '탐구·토의를 통한 이중 독서 수행', '회귀 성찰을 통한 내면화' 등 세 가지 교수-학습 단계를 제시했다는 것이다.

선행연구 검토 결과, 한국어교육에서 문학교육 제재로서의 현대시 교육과 관련된 논의에서 '맥락'을 활용한 연구는 찾아보기 어려웠고, 사회문화적 맥락을 시 이해 과정의 중심에 놓고 논의한 연구 역시 많지 않았다. 그 이유는 '맥락'이라는 개념이 여러 분야에 걸쳐 다양한 의미로 사용되어 왔기 때문에 현대시 교육, 특히 외국어로서의 현대시 교육에 그대로 적용하기에 적지 않은 어려움이 있기 때문일 것으로 예상된다. 또한 광의의 '맥락' 개념에 대한 연구는 그동안 여러 분야에서 끊임없이 이루어져 왔으나, 언어교육분야에서의 맥락, 특히 이해교육의 특성에 맞춘 맥락에 관한 연구는 '2007 개정 국어과 교육과정'에서 맥락 범주를 받아들이기 시작하면서 본격적으로 대두되었다고 보아야 한다. 국어교육분야에서 활약하기 시작한 '맥락'에 관한 연구의 역사는 그다지 길지 않고, 아직까지 외국어교육분야, 특히 외국어로서의 문학교육 분야에서 확고히 자리 잡지 못했다. 따라서 한국어교육에서 효과적인 현대시 교육 방법을 고안하기 위해서는 현대시의 의미 구성의 본질에 대한 관심으로부터 출발해야 하고, 교실의 주체인 학습자들의 이해 과정에 존재하는 문제점이 무엇인지를 살펴보고 그에 따른 '맥락 중심적' 문학교육 방안의 마련이 절실하다.

2) 읽기 맥락과 사회문화적 맥락 읽기 교육 관련 연구

사회문화적 맥락은 읽기 맥락의 하위 구성요소의 하나이기 때문에 이와 관련된 연구사를 살피기 전에 상위 개념으로서의 읽기 맥락에 관한 논의들을 면밀히 파악할 필요가 있다. 읽기와 읽기 교육에서 맥락이 주가 되는 연구의 흐름은 크게 세 가지로 나눠 볼 수 있다. 첫째, 맥락 중심 읽기 이론을 바탕으로 한 문학교육 방법론 또는 교수-학습 모형에 관한 연구; 둘째, 텍스트 생산 차원의 맥락과 수용 차원의 맥락으로 나눠 문학 작품을 분석하거나 문학사

교육에 적용하고자 한 연구; 셋째, 사회문화적 맥락을 중요한 하위 요소로 보고, 거시적인 사회문화적 맥락을 미시적 수용 맥락과 연관 짓거나 문학사회학의 관점에서 문학 작품과 맥락 주체의 연관성을 탐구하고 이에 따른 교수-학습 방법을 모색한 연구들이다.

먼저, 맥락 중심 읽기 이론을 바탕으로 한 문학교육 방법론 또는 교수-학습 모형에 관한 연구는 다음과 같다.²⁴⁾

이재기(2006)는 국어교육분야에서 중요시해야 할 '맥락'이란 개념을 구체적으로 규정하였다. 그는 맥락과 텍스트와의 관계 속에서 맥락을 정의하였는데, '텍스트 생산 수용 과정에 작용하는 물리적, 정신적 요소'가 맥락에 대한 타당한 설명이라고 주장하였다. 이 논의의 가장 큰 의의는 맥락의 하위 요소를 '텍스트 내적 맥락', '텍스트 간 맥락', '상황맥락', 그리고 '사회문화적 맥락' 등 네 가지로 분류하고, 각 하위 요소의 구체적인 내용을 규정했다는 데에 있다. 그는 읽기 맥락과 그 하위 요소를 규정함으로써 독자가 읽기에서 다양한 맥락을 탐구하고, 맥락 간 교섭과 경쟁을 통한 맥락화 과정을 익혀야 한다고 강조하였다.

김혜정(2009)은 더 넓은 범위의 맥락, 즉 '읽기 행위 속의 맥락'에 초점을 맞추었다. 그는 맥락의 역사적 전개를 개괄적으로 살펴보고, 복잡하고 다양한 맥락의 개념들을 '언어적 맥락', '인지적 맥락', '반영으로서의 맥락', '적응으로서의 맥락', '단층적/포괄적 맥락', '다층위적/제한적 맥락'의 여섯 가지 기준에 따라 분류하였다. 이는 다소 개괄적인 수준에 머무르지만, 맥락의 6가지 분류를 바탕으로 하여 현행 국어과 교육과정에 기술된 '맥락' 개념이 어느 지점에 위치하는지를 파악할 수 있었다. 상술한 연구들은 국어교육분야에서의 읽기 맥락을 바라보고 있지만 넓고 복잡한 맥락 개념을 구체화하였다는 의의를 지니며, 읽기에서 맥락을 세분화해야 한다는 주장이 본 연구와 일맥상통하다고 볼 수 있다.

한편, 서혁·서수현(2007)은 읽기 수업에 대한 반성에서 출발해, 인식론 측면에서 맥락을 구체화시켰다. 특히 학습자들이 텍스트와 상호작용하는 과정에서 모든 의미가 사회문화적 맥락 안으로 모임, 사회문화적 맥락이 텍스트 해석의 무정부성을 해소해 줄 수 있다는 견해가 기존의 맥락 연구를 발전시킨 관건이라고 볼 수 있다. 그러나 이 논의에서의 읽기는 통합 읽기에 한정되어 있으며, 다른 특성적 읽기에 대한 배려의 부족이라는 한계를 지닌다.

이 논의를 보완하는 차원에서 임경순(2007)은 구성주의적 관점에서 문학 텍스트 읽기에서

24) 이재기, 「맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』 34호, 청람어문학회, 2006.
 김혜정, 「읽기의 맥락과 맥락 읽기」, 『독서연구』 21호, 한국독서학회, 2009.
 박수자, 「맥락 기반 읽기 지도의 관점과 반성」, 『한국초등국어교육』 47호, 한국초등교육학회, 2011.
 서혁·서수현, 「구성주의와 읽기 교수-학습의 방향」, 『독서연구』 18호, 한국독서학회, 2007.
 임경순, 「구성주의적 관점에서 문학텍스트 읽기」, 『독서연구』 18호, 한국독서학회, 2007.
 이상아, 「모더니즘 시의 맥락적 읽기 교육 연구-김수영과 박인환을 중심으로」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 2011.
 김미선, 「맥락 중심 문학교육 방법 연구」, 부경대학교 대학원 박사학위논문, 2010.
 한민경, 「맥락 중심 읽기 교육 방법 연구」, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문, 2008.

의 맥락을 재조명하였다. 그에 따르면 구성주의의 핵심은 맥락적 의미 구성에 있다. 뿐만 아니라 이 논의에서는 맥락적 의미 구성의 지향점을 확인하였으며, 분단 소설에 기반한 맥락적 의미 구성 방향이 구체화되었다고 볼 수 있다.

다음으로, 텍스트 생산 및 수용 차원의 맥락으로 나눠 문학 작품을 분석하거나 문학사 교육에 적용하고자 한 연구들²⁵⁾에 대해 살펴보도록 하자.

먼저, 시 텍스트의 생산 맥락에 초점을 맞춘 연구로는 이종원(2017)의 논의를 들 수 있다. 이 연구에서는 작품의 생산 맥락의 실체가 구체화되어 있으며, 생산 맥락 중심의 시 교육의 의의가 '문학 소통의 구도 속에서의 작품 의미의 이해', '다양한 경로를 통한 작품의 이해', '교육적 정전 재구성 가능'의 세 가지 측면에서 구체적으로 기술되어 있다.

이에 대응하여 김지현(2012)은 시 텍스트 의미의 실현자가 독자라고 보고, 시 읽기 과정에서 독자의 수용 맥락을 다루었다. 이 논의에서 맥락은 텍스트의 생산과 수용 과정에서 주체들이 받아들이는 작품의 물리적·인식적 정의의 총체로 해석되며, 작가 맥락과 독자 맥락, 작품의 생산 맥락과 독자의 수용 맥락 간의 전환이 강조되었다. 이 논의는 모국어 독자가 문학 작품으로서의 시를 감상하는 데에 주력한다는 의의를 지니지만, 특수한 언어적·사회적·문화적 상황에 처한 중국인 학습자들의 시 읽기 과정에 이 연구 결과를 그대로 적용하기에는 다소 무리가 있다. 요컨대, 전혀 다른 언어적·문화적 배경을 지닌 중국인 학습자는 모국어 독자의 읽기 수준까지 도달하기가 상당히 어려우며, 작가 맥락에 대한 이해에 앞서 작품 창작 당시의 사회문화적 맥락에 대한 전반적인 이해가 선행되어야 한다고 본다. 따라서 본 연구의 필요성과 위상은 이와 같은 문제의식에 대한 고민 속에서 재확인될 수 있을 것이다.

마지막으로, 거시적인 사회문화적 맥락을 미시적인 수용 맥락과 연관 짓거나 문학사회학의 입장에서 문학 작품과 맥락 주체의 연관성을 탐구하고 이에 따른 교수-학습 방법을 모색하는 연구들²⁶⁾은 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

25) 이종원, 「작품의 생산 맥락을 고려한 신경림 시 읽기의 교육적 가치」, 『새국어교육』 113호, 한국국어교육학회, 2017.

김지현, 「맥락의 수용과 재구성을 위한 시 감상 교육 연구」, 한양대학교 대학원 석사학위논문, 2012.

장순희, 「문화적 맥락 읽기를 통한 고전 소설 교육 방안 연구」, 부산대학교 대학원 박사학위논문, 2013.

26) 박인기, 『문학을 통한 교육』, 삼지사, 2005.

정재찬, 「사회문화적 맥락 중심의 문학교육과정 내용 체계」, 우한용 외, 『문학교육과정론』, 삼지원, 1997.

선주원, 「사회문화 맥락을 반영한 문학교육 지향」, 『문학교육학』 22호, 한국문학교육학회, 2007.
최인자, 「문학 독서의 사회문화적 모델과 '맥락' 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25호, 한국문학교육학회, 2008.

박영목, 「독서교육연구에 있어서의 사회문화적 접근」, 『독서연구』 7호, 한국독서학회, 2002.
이평전, 「문학교육과 문학정치학적 읽기 교육을 위한 시론」, 『국어교육』 125호, 한국국어교육 연구학회, 2008.

먼저, 정재찬(1997)은 이념적 차원에서 문학교육의 방향성과 광의의 사회문화적 요구를 연관 지으면서 거시적 시각에서 사회문화적 맥락 문제를 다루었다. 그는 문학교육과정에서 부각되는 사회문화적 맥락에 착안하여 '국가적 차원', '사회적 차원', 그리고 '교육실현 차원'에서의 문학교육 요구 수준이 무엇인지에 대해 구체적으로 분석하였다. 또한 그는 '텍스트 선정'과 '텍스트 읽기 방식'의 두 가지 측면에서 출발하여 사회문화적 맥락 차원에서 교육 내용을 어떻게 체계화해야 하는지를 본격적으로 다루었다. 이 논의의 중심에 학습자의 능동적 자기가 놓여 있으며, 자의성보다 학습자들 간의 사회적 협동이 강조되고 있다. 여기서 언급되는 사회문화적 맥락은 문학교육의 환경으로 간주되며, 이에 따른 사회문화적 맥락 중심의 문학교육은 학습자들로 하여금 지식과 신념체계를 비판적으로 바라보게 할 수 있을 뿐만 아니라, 기존 문학 교육의 가치를 높여주는 힘을 가진다고 할 수 있다.

동일한 의미선상에서 선주원(2007)은 문학 작품에 형상화된 사회문화적 맥락의 가치를 내면화시키는 문학교육을 강조하였다. 그에 따르면, 사회문화적 맥락 중심의 문학교육은 학습자들로 하여금 당대 사회현실에 지속적인 관심을 갖게 하고, 폭넓게 이해하게 하며, 미래의 삶을 대비하는 윤리적 성찰까지 하게 하는 데에 초점을 맞추어야 한다. 더 나아가 사회문화적 맥락 중심 문학 교육의 틀을 '가치의 내면화와 주체의 형성', '문학적 문화의 고양과 인간성의 회복', '생명윤리와 생태학적 상상력 고양'의 세 가지 측면으로 분류하였다.

상술한 두 가지 논의와 대응하여, 김성진(2004)은 문학 작품과 사회문화적 맥락 간의 관계를 분석하면서 문학 읽기에서의 사회문화적 맥락의 입지를 다졌다. 그의 논의에 따르면, 작품과 관련된 사회문화적 맥락의 복원을 통해 작품의 가치를 총체적으로 읽을 수 있다. 이 연구에서 말하는 가치는 거부나 수용 어느 한 쪽으로 귀결될 수 없는 전유성(專有性) 및 복합성을 지닌다고 할 수 있는데, 이는 작품과 연결된 여러 '맥락의 복원'과 긴밀히 연관된다.

시 읽기 교육에서 사회문화적 맥락의 입지를 확인하는 연구로서 박현성(2013)의 논의를 언급하지 않을 수가 없다. 그의 연구에서는 현대시 교육에서의 사회문화적 맥락의 중요성을 강조한다. 읽기 맥락의 일환으로서의 사회문화적 맥락은 시의 사회적 성격을 규정할 뿐만 아니

이재기, 「사회구성주의의 관점에서의 독자- '결정'과 '자율'의 사이에서 성찰하는 독자」, 『독서연구』 16호, 한국독서학회, 2006.

박현성, 「시의 사회문화적 맥락 지도 연구」, 전남대학교 대학원 석사학위논문, 2013.

김성진, 「문학 교수·학습 방법론 연구」, 『국어교육학연구』 21호, 국어교육학회, 2004.

김주연, 「스토리 드라마 사회문화적 구성주의 읽기 연구」, 『한국초등교육』 27권 4호, 서울교육대학교 초등교육연구소, 2016.

김도남, 「독자의 의미 표상 방법 고찰」, 『한국초등국어교육』 25호, 한국초등교육학회, 2004.

심영익, 「김영랑 시의 문학사회학적 위상」, 『우리어문연구』 28호, 우리어문학회, 2007.

조지향, 「소설의 사회문화적 맥락 읽기 지도: '시간'과 '공간'을 중심으로」, 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문, 2011.

황세미, 「사회문화적 맥락 중심으로 소설 읽기교육의 방법 연구」, 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문, 2011.

라, 시의 창작 배경, 시적 화자의 상황 그리고 시의 주제를 알 수 있게 한다. 또한 이는 독자들의 시적 언어 추론 능력을 길러주는 바, 시의 이해 과정에서 매우 중요하다. 이 연구에서 다른 사회문화적 맥락 중심의 시 교육과 시 읽기에서 사회문화적 맥락의 중요성이 본 연구와 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 그러나 학습자들이 실제로 사회문화적 맥락을 어떻게 인식하고, 어떠한 방식으로 활용하는지를 구체적으로 살피지 않고 이상적인 교수-학습 모형을 먼저 제시했다는 점이 본 연구를 통해 보완되어야 할 점이라고 판단된다.

사회문화적 맥락을 활용한 한국 현대시 교육에 관한 연구²⁷⁾는 한국어교육에서도 찾아보기가 어렵다. 개별 논의에서 '맥락'이 언급되었으나 문학 읽기에 적용 가능한 맥락 개념이 아닌 일반적 맥락 개념에 머무르고 있는 경우가 많다. 또한 어떤 논의는 사회문화적 맥락을 핵심 논점으로 삼는다고 하더라도 이를 문학 작품이 아닌 일반 텍스트 읽기, 즉 한국어능력시험에 나온 읽기 텍스트나 설명적 텍스트에만 한정하여 다루고 있다.

김수진(2009)은 한국 현대시를 읽는 과정에서 '맥락' 개념의 도입을 주장하였다. 그는 김소월의 <초혼>을 예로 들어 시 해석 과정에서 활용 가능한 맥락 요소에 대해 논하였다. 그러나 이 '맥락'은 시 읽기 맥락이 아닌 일반적인 의미로서의 맥락이며, 이는 엄밀히 말해 문화 요소에 가깝다. 이 논문에서 언급되는 맥락의 활용은 시 읽기 단계에 맞춘 것이라기보다는 문화 간 의사소통 능력 향상을 위해 병행되어야 할 문화 교육 방안이라 함이 더 타당하다.

상술한 논의를 보완하는 차원에서 김진아(2013)는 한국어교육 분야에서의 읽기 맥락을 구체적으로 살펴보았으며, 학문목적의 읽기 교육에서 '맥락 접근(contextual approach)'의 정의를 규정하였다. 그의 논의에서는 맥락 접근이 '상황 전제 원리'와 '사회문화 고려 원리'에 의해 실현된다고 보았다. 상황 전제 원리에서는 '학습자 집단의 세분화', '학습 목적보다 학습 상황의 우선적 고려', '주어진 순서에 따른 학습 상황 적용', '지역 특색의 반영'으로 네 가지 하위 규칙을 분류하였으며, 사회문화 고려 원리에서는 '상황 전에 원리보다 후행(後行) 적용', '학습자의 자발적 선택', '사회문화에 적합한 주제의 선택', 그리고 '학문 공동체의 언어 지식 습득'과 같은 네 가지 규칙을 제시하였다. 마지막으로 맥락 원리의 적용 결과로서 학문 목적 읽기 교육의 목표, 내용, 교수-학습 방안도 함께 제시하였다. 이 연구는 '맥락에 기반한 한국어 읽기 교육'에 초점을 맞추었다는 점에서 의의가 있으나, 문학 작품이 아닌 읽기 쉬운 산문 텍스트 및 설명적 텍스트만을 다루었기 때문에 어느 정도의 한계와 아쉬움을 지닌다고 볼 수 있다.

앞선 선행 연구들의 시사점을 요약하자면, 우선, 읽기 및 읽기 교육에 관한 연구들에서 사회문화적 맥락에 대한 관심의 증가를 확인할 수 있다. 이러한 추세는 올바른 읽기 교육 가치

27) 김수진, 「문학작품을 활용한 한국언어문화교육 연구-맥락 활성화에 기반한 수업 사례를 중심으로」, 『한국어교육』 20권 3호, 국제한국어교육학회, 2009.

김진아, 「학문 목적 학습자를 위한 맥락 접근 한국어 읽기 교육 연구」, 서울여자대학교 대학원 박사학위논문, 2013.

의 내면화 및 문학 능력의 함양을 강조한 문학 읽기 연구들에서 점차 두드러지고 있다. 다음으로, 문학 텍스트 의미 구성에 사회문화적 맥락을 포함한 다양한 맥락이 어떻게 작용하는지에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다. 맥락은 기존 연구에서 문학 텍스트 해석의 주변 요인으로 여겨졌으나, 최근 연구들에서는 문학 해석의 핵심 요인으로 자리잡고 있다.

풍부한 연구 성과가 확인되는 한편, 적지 않은 문제점도 함께 발견되었다. 무엇보다 한국 현대시 읽기에서 사회문화적 맥락을 어떻게 읽을지에 대한 연구가 부족하다. 그 결과, 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락을 명확히 파악하게 하는 시 읽기 지도 내용과 방법 또한 부재한다. 문학 교육 현장에서 시 텍스트에 내포된 한민족의 가치관과 이데올로기에 주목하나, 학습자가 이를 읽어내는 방법에 대한 논의가 미흡하며, 사회문화적 맥락에 대한 이해에 따른 학습자의 주체성 형성이나 문화적 실천과 관련된 연구 또한 제대로 이루어지지 않고 있다.

한국어교육에서의 한국 현대시 교육은 텍스트에 대한 이해가 우선시되어야 하며, 궁극적으로 문화 간 의사소통 능력의 신장을 도모하는 방향으로 나아가야 할 것이다. 이런 측면에서 본 연구에서는 한국어교육에서 문학교육의 특수성을 고려하여 사회문화적 맥락의 개념에 접근하고자 하며, 실제 중국인 학습자들이 시를 읽으면서 사회문화적 맥락을 환기하고, 조직하는 양상을 살펴볼 것이다. 아울러 학습자들이 산출한 양상에 대한 분석을 바탕으로 하여 한국 현대시를 교수-학습하는 현장에서 실현 가능한 교육 목표와 적절한 교육 내용을 설계하고자 한다. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 교육은 시 텍스트의 의미 확인으로부터 시작하지만, 학습자들의 사회문화적 맥락 지식과 개인적 경험을 활성화시키면서 다양한 사회문화적 맥락을 이해하고 수용하도록 하는 열린 접근을 지향할 것이다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

1) 연구 대상

본 연구는 '문헌 연구→사례 연구→교육 설계'의 흐름으로 진행된다. 먼저, II장에서는 '문헌 연구'를 통해 시 읽기에서 사회문화적 맥락의 개념 및 특성을 검토하고, 사회문화적 맥락을 구성하는 4가지 요소를 살핀다. 그다음으로, 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기의 단계 및 교육적 의의를 도출한다. 이어서 III장에서는 '사례 연구'를 통해 재한(在韓)과 재중(在中) 학습자 집단에 속한 중국인 학습자들이 사회문화적 맥락을 중심으로 시를 읽고 해석하는 양상을 분석한다. 이러한 사례 연구의 결과를 바탕으로 IV장에서는 학습자들의 한계를 극복하고 사회문화적 맥락 기반의 한국 현대시 교육의 효과를 극대화시킬 수 있는 교육 목표 및 교육 내용을 설계한다. 본 연구의 구체적인 내용과 방법을 간략하게 제시하면 다음과 같다.

표 1 연구 내용 및 연구 방법

	연구 내용	연구 방법
II장	◎ 사회문화적 맥락의 개념 및 특성 검토 ◎ 사회문화적 맥락의 하위 구성 요소 파악 ◎ 사회문화적 맥락에 기반한 현대시 읽기 단계 추출 ◎ 사회문화적 맥락 기반의 한국 현대시 읽기 교육의 의의 도출	문헌 연구
III장	◎ 사회문화적 맥락에 기반한 중국인 학습자들의 시 읽기 양상 분석	사례 연구
IV장	◎ 사회문화적 맥락 기반의 한국 현대시 읽기 교육의 목표 제시 ◎ 사회문화적 맥락 기반의 한국 현대시 교육을 위한 교육 내용 설계	교육 설계

본 연구에서는 먼저 사회문화적 맥락 중심으로 독해가 가능한 한국 현대시를 1차 연구 대상으로 삼았다. 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기에 적합한 작품을 선정하는 것은 이 연구의 전제 조건으로서 매우 중요하기 때문이다. 이 연구에서는 정한모(1985)의 논의를 참조하여 현대시의 개념을 '현대시로서의 제 특징을 갖추고 나타난 시기로부터 현대까지의 시'²⁸⁾로 규정하고자 한다. 한국어교육에서의 맥락이나 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 교육을 위한 작품 선정 기준이 마련되어 있지 않은 바, 연구자가 기존의 연구²⁹⁾들을 검토하여 작품의 선정 기준을 마련하였다. 본 연구에서는 실험용 작품 선정 시 다음과 같은 네 가지 측면을 고려하였다.

①첫째, 현대시의 교육적 가치에 대한 고려이다. 가능하면 한국과 중국에서 현재 사용 중인 한국어나 한국문학 교재에 수록된 '정전(正典, canon) 작품'을 선정하였다.³⁰⁾ 이는 정전

28) 현대시라는 개념은 넓게도, 좁게도 해석된다. 현대시의 개념뿐만 아니라, 시대로서의 현대라는 개념 또한 넓고 좁은 의미를 모두 지니고 있다. 넓게는 20세기에 들어서서부터 오늘날에 이르기까지를 포괄하며, 좁게는 우리가 살고 있는 당대(當代)만을 지칭한다. 또한, 시간적인 구획으로서가 아니라 정치, 경제, 사회적 조건과 현상으로 미루어 근대적인 것과 구별되는 선상에서 현대를 정의하기도 한다. 현대시의 개념도 다른 장르의 문학과 더불어 몇 가지로 해석될 수 있다.

첫째, 시간적인 구획으로 당대를 살고 있는 시인들에 의하여 쓰이고 있는 시.

둘째, 현대시로서의 제 특징을 갖추고 나타난 시기로부터 현대까지의 시.

셋째, 자유시가 처음 나타난 시기로부터 현대까지의 시.

넷째, 새로운 문화가 수입되고 생성되던 개화시기로부터 현대까지의 시.

현대시의 의미를 좁게 한정한 첫 번째 정의로부터 가장 넓게 본 네 번째 정의에 이르는 여러 개념 가운데 두 번째 개념 규정이 가장 타당한 것으로 생각된다. 시간적인 정리가 더 필요 없는 경우에는 현대시의 기점을 두 번째 개념에 두고 출발해야 할 것이다. 정한모, 『한국현대시문학사』, 일지사, 1985, 7-8쪽.

29) 본 연구에서는 사회문화적 맥락을 중심으로 교육 가능한 작품의 선정 기준을 마련했을 때, Littlewood(1984), 김대행(2001), 윤여탁(2007), 우한용(2010) 등의 논의를 참조하였다.

30) 여기서 정전 여부를 판단하는 기준은 교재 수록 여부 및 빈도이다. 본 연구에서는 한국의 문학 교재와 중국에서 사용된 한국어나 한국문학 교재에의 수록 횟수가 높은 정전 작품을 선정하였다. 한국에서 사용된 국어교재와 같은 경우에는 중학교 교재 위주로 참고하였고, 중국에서 사용된 한국어교재나 한국문학 교재 같은 경우에는 최근 10년 내에 출판되었고 대학교 한국어교

의 기능을 중요시하였기 때문이다. 알티어리(Charles Altieri)에 의하면 정전의 기능은 "관리적 기능"과 "규범적 기능"으로 정리된다. 관리적 기능은 "작품의 일반적 본성의 재현(representation of general nature)"이며, "문화적 문법의 이상화(理想化)의 제도화(the role of institutionalizing idealization)"³¹⁾라고 정의할 수 있다. 사회문화적 맥락이 한 문화 공동체의 태도와 문화적 문법의 총체라 한다면, 정전으로서의 현대시 텍스트는 규범적 사회문화적 맥락을 드러내며, 현대시 교육의 일관성과 효율성도 보장할 수 있을 것이다. 한편 규범적 기능을 고려할 때, 정전은 텍스트의 공식적 실체(公式的實體)이며, 이상적이고 대표적일 질서라 할 수 있다. 이 때 정전 텍스트는 문화와 문명의 보편적인 정체성을 보여주는 동시에 사회문화적 맥락의 일관성(一貫性)과 문화 공동체의 동질성까지 체현시킬 수 있다 할 것이다.

②둘째, 시 텍스트의 난이도에 대한 고려이다. 이러한 선정 기준을 마련한 이유는 현대시의 장르적 특성과 중국인 학습자들의 독자적 특성을 감안하였기 때문이다. 현대시는 서정성이 강한 문학 장르로서 언어적 규범을 지키지 않은 경우가 많고, 은유와 환유 등 다양한 문학적 기법으로 인해 "일상적 언어와 어느 정도의 거리를 유지하고 있다."³²⁾ 언어적 장애와 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해의 결여로 인해 중국인 학습자들이 시를 읽을 때 불안감과 해석의 불확정성을 느끼기 쉬우며, 자칫 해석 도중에 이를 거부하거나 포기할 수도 있다. 따라서 학습자들의 자신감을 높이고, 시에 대한 호기심과 흥미를 불러일으키기 위해 난이도가 적합한 시 텍스트를 선정하는 것이 몹시 중요하다. 본 연구에서 시 텍스트의 난이도에 대한 고려는 형식적 측면과 내용적 측면 두 가지로 나눌 수 있다. 형식적인 측면에서는 길이가 적당하고, 시 텍스트에 나타난 '연결어미'와 '종결어미'가 현대 한국어와 유사하며, 현대시의 형식적인 틀을 갖춘 텍스트 위주로 선정하였다. 내용적인 측면에서는 시적 표현과 수사법이 단순하고 명료한 시를 우선적으로 선정했다. 학습자들이 시를 해석할 때 "주도 이념과 주제를 먼저 찾고, 낯선 주제를 익숙한 주제로 유추시키는 읽기 경향"³³⁾을 감안하여 보편적이고 받아들이기 쉬운 주제를 다룬 작품들, 예를 들어, '사랑과 이별', '향수와 그리움', '전쟁과 평화', '구속과 자유' 등 보편적인 주제를 다룬 시 작품을 선정하였다.

③셋째, 사회문화적 맥락의 개입으로 인해 생긴 해석의 다양성에 대한 고려이다. 이 선정 기준을 마련한 이유는 시 해석의 주체로서의 학습자의 능동성과 사회문화적 맥락이 의미 구성 과정에서 발휘하는 중요한 역할을 부각시키기 위한 것이다. 로젠블랫(Rosenblatt)의 입장

육 현장에서 많이 사용되는 교재들을 위주로 참고하였다. 이명봉, 「중국의 한국 현대시 교육 연구-중국에서 출판된 문학 교재 분석을 중심으로」, 『한국언어문화학』 14권 2호, 국제한국언어문화학회, 2017 참조.

31) C. Altieri, *Canons and Consequences: Reflections on the Ethical Force of Imaginative Ideals*, Northwestern University Press, 1990.

32) 오세영, 『문학과 그 이해』, 국학자료원, 2003, 451쪽.

33) 구인환·구창환, 『문학의 원리』, 법문사, 1973, 99쪽.

에서 시 텍스트를 바라본다면, 시는 작가에 의하여 창작된 의미의 완성체(完成體)인데, 시 텍스트를 구성한 단어 그 자체가 "본질적으로 정보전달이 목적이며, 다양한 선택적인 활동에서 독자의 몰입을 위한 잠재적인 자극제"로 볼 수 있다. 작가가 적합한 단어들을 선택하여 작품을 창작하지만, 그 의미를 파악하고, 작품의 가치를 실현하는 주체는 바로 독자이다. 독자는 사실적 이해를 넘어 심미적인 층위에서 시를 이해할 때, 본인의 사회문화적 맥락으로부터 영향을 받는다. 다양한 맥락의 중심에 위치한 독자는 맥락을 선택하면서 시적 의미를 구성하는데, 맥락 선택 결과에 따라 해석의 결과도 달라진다. 즉, "한 단어에 대한 반응이 변화할 때 작품 전체의 조직이나 구조에 영향을 줄 수 있다"³⁴⁾는 것이다. 외국인으로서의 중국인 학습자들과 모국어 독자가 지닌 사회문화적 맥락이 서로 다르고, 같은 중국인 학습자여도 민족(특히 한족과 조선족), 출신지역, 소속 문화권, 그리고 문학 이해 능력 등의 차이로 인해 사회문화적 맥락 역시 다르기 마련이며, 시 해석의 방향과 결과도 달라질 것이다. 다시 말해, 사회문화적 맥락을 무시할 때 시 작품은 단순히 단어가 지닌 의미의 조합체(組合體)라면, 학습자들이 다양한 사회문화적 맥락을 고려하여 시를 해석할 때 비로소 시적 의미의 자의성과 다양성의 세계가 열린다. 따라서 본 연구에서는 사회문화적 맥락의 시 해석에의 개입 정도를 충분히 고려하여, 다양한 사회문화적 맥락을 활용하여 해석 가능한 시를 위주로 선정하였다. 뿐만 아니라 한국 현대시의 다양한 특징을 학습자들에게 보여주기 위하여 '시적 이미지의 다양성', '저자의 다양성', 그리고 '창작 연대와 배경의 다양성' 등의 요소도 함께 고려하였다.

④넷째, 시 텍스트에 체현된 사회문화적 맥락의 현저성(顯著性)에 대한 고려이다. 중국인 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락을 중심으로 시를 읽게 하기 위한 주요 전제는 시 텍스트를 통해 사회문화적 맥락을 명확히 파악할 수 있다는 것이다. 이를 고려하여 사회문화적 맥락 중심의 해석이 쉬운 시, 다양한 사회문화적 맥락을 쉽게 도출할 수 있도록 상호텍스트성이 풍부한 시, 한국의 사회문화적 맥락의 특성이 두드러지는 한국인의 정서, 한국의 사회적·역사적 배경, 한국문화와 민족정신의 체험이 가능한 시 텍스트 위주로 선정하였다. 그 외에 "시인의 전기적 생애와 사회문화적 맥락 간의 유기적 상관관계"³⁵⁾를 고려하여 작가가 맞닥뜨렸던 시대에 대한 대응 방식을 명확히 드러내는 작품이나, 작가의 전기적 상황과 작품 내용의 대응 관계가 선명하게 드러나는 작품도 실험용 텍스트 리스트에 포함시켰다.

즉, 본 연구에서의 실험용 현대시 작품 선정 시, ①②③번 기준을 엄밀하게 고려하며, ④번 기준을 중심으로 사회문화적 맥락에 기반한 현대시 읽기 연구에 적합한 6편의 작품을 선정하였다. 실험용 작품 리스트 및 구체적인 선정 이유는 다음의 표2로 정리하도록 한다.

34) L. M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem*, 김혜리·엄해영 역, 『독자, 텍스트, 시』, 한국문화사, 2008, 134-135쪽.

35) 정재찬 외, 『현대시 교육론』, 역락, 2017, 217쪽.

표 2 실험용 현대시 작품 리스트

작품명	작가	발표 년도	작품 출처	선정 이유
<접동새>	김소월	1923	『배재』 2호 권영민 편(2007), 『김소월 시전집』	②④ '한'의 정서+전통 설화 어머니=조국 상실 의식
<님의 침묵>	한용운	1926	시집 『님의 침묵』 최동호 편(2014), 『한용운 시전집』	①③④ '님' 의미의 다양성 작가 배경+애국주의'
<여승>	백 석	1936	시집 『사슴』 최동호 외 편(2017) 『백석문학전집-시』	①④ 서사적 구조 사회 현실 비극의 반영 유사한 텍스트
<별 헤는 밤>	윤동주	1948	유고시집 『하늘과 바람과 별과 시』 권영민 편(2017), 『윤동주 전집』	①②④ 일제강점기=항일전쟁 조선족=이주민의 비애 작가의 중국 만주 체험
<북에서 온 어머님 편지>	김규동	1977	김규동(2011), 『김규동 시전집』	①②④ '남북분단'=대만문제
<새들도 세상을 뜨는구나>	황지우	1987	황지우(1995), 『새들도 세상을 뜨는구나』	①③④ 군부독재 민주화운동

위 선정 기준에 따른 각 작품의 구체적인 선정 이유는 다음과 같이 제시하고자 한다.

김소월의 <접동새>는 풍부한 사회문화적 맥락과 높은 교육적 가치를 지닌 작품으로서 실험용 작품 리스트에 수록되었다. 김소월의 작품은 한국인이 애송하는 시로 손꼽히며, 대부분의 시가 노래로 만들어져 대중적인 사랑을 받아 왔다.³⁶⁾ 한국 문학과 한국문화에서 김소월의 시가 높이 평가된 이유는 "한국인들이 거부감 없이 친근하게 느낄 수 있는 정서적 공감대의 형성"³⁷⁾이라고 할 수 있다. 본 연구에서 활용된 <접동새>는 김소월의 대표작 중 하나로서 한민족의 고유한 '이별'의 정서를 잘 표현하였을 뿐만 아니라, '새'와 같은 원형적(原型的)³⁸⁾

36) 김소월의 시는 노래로 제작되어 대중적인 인기를 얻은 바 있다. 김소월의 시 중에서 노래로 만들어진 시는 <진달래꽃>, <초혼>, <접동새>, <산유화>, <못 잊어>, <엄마야 누나야>, <개여울>, <왕십리>, <나는 세상 모르고 살았노라>, <님의 노래>, <부모>, <비단안개> 등이 있다.

37) 조수진, 「한국어교육에서 김소월 시에 나타난 이별의 '정서' 교육 방안-〈진달래꽃〉, 〈초혼〉, 〈접동새〉 중심으로」, 『한국어교육』 24권 2호, 국제한국어교육학회, 2013, 322-323쪽.

38) 표준대사전 정의에 따르면 원형(原型)은 문학 용어로 본능과 함께 유전적으로 갖추어지며 집단 무의식을 구성하는 보편적 상징을 의미한다. 원형은 민족이나 문화를 초월하여 신화, 전설, 문예, 의식 따위의 주제나 모티프로 되풀어 되어 나타나는 것으로 오랜 역사 속에서 겪은 조상의 경험이 전형화 되어 계승된 결과물이라고 할 수 있다.

이미지까지 활용하였다. 이 시에서 시인은 집단적 내러티브로서의 '접동새 설화'³⁹⁾를 작품의 전면에 내세우면서 "민중의 목소리를 발성시키고 있으며, 생명을 바친 사랑으로도 구원할 수 없는 비극성의 본질을 잘 표현해 냈다."⁴⁰⁾ 이와 같은 설화의 차용은 "이미 한민족의 것으로 육화되어 있는 문학적 유산에 대한 계승"⁴¹⁾이며, 민족 정서와 문화적 정수를 시 텍스트와 융합시킨 것으로 볼 수 있다. 또한 이 시에서는 한민족의 고유한 정서인 한(恨)을 느낄 수 있다. 한은 체념해야 하는 줄 알면서도 쉽게 미련을 버리지 못하는 정서로 볼 수 있는데, 죽어서 새가 되어도 동생들이 걱정되어 주위를 떠나지 못하는 심정과 일맥상통한다. 더 나아가 의붓어머니의 등장은 친어머니의 죽음을 암시하는 바, '어머니 상실 의식'과 '식민통치로 인한 모국 상실 의식'과도 연결지어 해석해 볼 수 있다. 한국과 중국의 사회문화적 맥락의 연관성 측면에서 볼 때, 접동새는 중국의 문학 작품에서 망국(亡國), 이별, 상사(相思) 등을 표현하는 두견새(杜鵑鳥)와도 어느 정도의 유사성과 연관성을 지니고 있어, 학습자에게 양국의 사회문화적 맥락 간의 연관성을 탐구할 수 있는 좋은 계기를 마련해 준다.

한용운의 시는 현대시 교육에서 매우 중요한 관심사라고 해도 과언이 아니다. 그의 많은 작품 가운데 <님의 침묵>은 한국 국어(문학)교재⁴²⁾ 뿐만 아니라 중국 현지에서 사용되는 한국어 교재에도 수록된 작품이며⁴³⁾, 한국 현대시의 명편(名篇)으로 꼽힐 정도로 문학적 우수성을 인정받은 작품이다. 1926년 동명의 시집에 실린 <님의 침묵>은 표면적으로는 아름다운 사랑 시로 해석된다. 그러나 창작 및 시대 배경과 결부하여 시를 이해할 때, 이 작품이 남녀 간의 사랑을 뛰어넘어 한 시대의 사랑과 이별을 노래하고 있음을 알 수 있다. 즉, 다양한 사회문화적 맥락의 개입에 따라 '님'의 의미가 달라지며, 작가의 사회문화적 맥락에 대한 고려 또한 시의 해석 결과를 좌우한다고 볼 수 있다. 서문 '군말'에서 말하듯이 "님만 님이 아니라

39) 김소월의 숙모인 계희영(桂熙永) 씨는 <접동새>는 서북 지방의 설화를 배경으로 하여 쓰인 작품이라고 밝혔다. 옛날 평북 박천의 진두강 가에 한 소녀에게는 아홉이나 되는 동생이 있었다. 어머니가 죽자 아버지는 의붓어머니를 얻었는데, 성질이 포악한 계모는 끼니도 제대로 주지 않고 십 남매를 매일같이 구박했다. 소녀는 나이가 들자 어느 부잣집 도령과 혼인을 약속하게 되었고, 부유한 약혼자의 집에서는 많은 예물을 보냈다. 그런데, 이를 시기한 계모가 그 예물을 빼앗고 소녀를 친어머니의 장롱 속에 가두고 불에 태워 죽였다. 아홉 동생은 누나가 타 죽은 재를 헤치며 슬프게 울었다. 그때 재 속에서 한 마리의 접동새가 날아올랐다. 죽은 누나의 넋이 접동새로 환생하였던 것이다. 한편 뒤늦게 이 사실을 안 관가에서는 계모를 잡아, 그 딸이 죽은 것과 똑같은 방법으로 처형하였다. 계모의 재 속에서는 까마귀가 나왔다. 접동새가 된 소녀는 죽어서도 계모가 무서워 대낮에 나오지를 못하고 남들이 다 자는 야삼경(夜三更)이 되어야만 조심스레 날아와 오랍동생이 자는 창가에서 목 놓아 울었다. 오세영, 『한국 현대시 분석적 읽기』, 고려대학교출판부, 1998, 36-37쪽.

40) 김인환, 『현대시란 무엇인가』, 현대문학, 2011, 166-167쪽.

41) 윤여탁 외, 『시와 함께 배우는 시론』, 태학사, 2014, 196쪽.

42) 양해경, 「한용운 시의 교과서 수록 양상과 교육방법에 대한 연구」, 고려대학교 대학원 석사학위논문, 2016, 14-15쪽.

43) 이명봉, 「중국의 한국 현대시 교육 연구-중국에서 출판된 문학교재 분석을 중심으로」, 『한국언어문화학』 14권 2호, 국제한국언어문화학회, 2017, 210쪽.

그리운 것은 다 님이다." 님은 '그리운 것', 혹은 '그리고자 하는 것'으로 간주될 수 있으며, "부재의 대상이자 결핍된 존재"⁴⁴⁾로 해석된다. 창작 당시의 사회문화적 맥락, 즉 민족의 현실, 일제강점기의 시대적 배경, 그리고 작가가 승려이면서도 승속(僧俗)을 오가면서 견결하게 참여하였던 독립운동의 족적에 비추어 볼 때, '님'은 사랑했던 여인, 불교적 진리, 나아가 잃어버린 민족의 자유로도 해석될 수 있다.⁴⁵⁾ 이처럼 작가 배경, 시대적·문화적·사회적 배경 등과 같은 서로 다른 사회문화적 맥락의 개입에 따라 '님'의 의미가 달라진다. 더 나아가 한국과 중국의 문화적 기반의 관통성과 시대적 배경의 유사성에 비추어볼 때, 이를 비슷한 시기의 중국 현대시 작품들과 연관 지어 이해해 볼 수 있을 것이다. 이 작품은 "창작 의도와 시적 화자의 정서, 그리고 주제의 실현을 구체적으로 잘 정형화하고 있기 때문에"⁴⁶⁾ 시를 읽는 학습자들로 하여금 시에 대한 미적 체험뿐만 아니라 해석 측면의 변화에 따라 사회문화적 맥락과 작품의 상관관계를 다양한 측면에서 체험할 수 있는 기회를 제공해 준다.

백석이 시인으로 활약했던 1930년대는 일제강점기의 심화 과정에 있는 시기라고 할 수 있다. 일본 유학을 다녀온 후에 조선일보에서 근무했던 그는 당대 어느 시인보다 더 민감하게 시대적인 비극과 타인의 슬픔에 대하여 문학적으로 반응하였다. 이러한 내용을 담은 대표적인 작품들 가운데에 <여승>이 있다. 이 시에는 여승이 된 여주인공의 삶을 둘러싼 두 사람의 죽음이 나타난다. 하나는 여인의 남편의 죽음이고, 또 다른 하나는 여인의 딸의 죽음이다. 한편의 소설처럼 이해되는 여인의 삶은 비극적 서사로 드러난다. 가족의 해체 과정 속에서 연이어 등장하는 죽음의 서사는 백석이 살았던 당대에 매우 보편적인 일이었을 것이다.⁴⁷⁾ 따라서 이 시는 사회적 보편성을 획득하였다고 평가할 수 있다. 가족의 이산과 해체, 그와 관련된 공동체 구성원의 죽음은 당대가 처한 사회적 비극성을 보여주는 중요한 단초가 될 뿐만 아니라, 이 작품이 지니는 사회문화적 맥락 또한 이와 같은 비극성에서 충분히 이해된다. 이 시를 실험에 투입시킨 중요한 의도 중의 하나는 학습자들에게 사회문화적 맥락이 서정성이 강한 현대시에서도 중요한 역할을 발휘한다는 것을 보여주기 위한 것이었다. 더 나아가 일제강점기에 힘겹게 살아가는 '여인'을 통해 비슷한 시대적 배경에 창작된 중국 문학 작품에서 나타난 유사한 인물을 연상시킬 수 있으며, 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 관계를 능동적으로 분석함으로써 깊이 있게 시를 읽는 계기까지 제공할 수 있다.

1955년 『하늘과 바람과 별과 시』의 재판본이 나온 직후에 한국 국어(문학)교재의 제재로 선택되면서부터, 윤동주는 국어교육에서 한 번도 제외된 적이 없는 한국의 대표적인 시인으

44) 김우창, 『궁핍한 시대의 시인』, 민음사, 1973, 46쪽.

45) 유세종, 「한용운 시 읽기의 한 방법론-루선과의 비교를 통한 동아시아적 의미 읽기」, 『중국 현대문학』 26호, 한국중국현대문학학회, 2003, 195쪽.

46) 전한성·고재석, 「만해의 시 제재 및 학습활동에 관한 비판적 검토」, 『새국어교육』 113호, 한국국어교육학회, 2017, 314쪽.

47) 고희진, 『백석 시 바로 읽기』, 현대문학, 2006, 212쪽.

로 확고히 자리 잡고 있으며, 오늘날 한국인들에 의해 애송되고 한국을 대표하는 시인으로 평가 받고 있다.⁴⁸⁾ 그동안 운동주는 '저항 시인', '항일 시인' 그리고 '북간도가 낳은 민족시인'⁴⁹⁾ 등으로 조명 받아왔다. 이와 같은 평가는 상당수의 문인들이 친일로 돌아서거나 붓을 꺾어야 했던 1940년대 일본의 총동원 체제라는 시대적 상황 속에서 그만큼 운동주의 존재 자체가 각별했기 때문일 것이다.⁵⁰⁾

운동주의 <별 헤는 밤>은 작가의 사회문화적 맥락과 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락과 긴밀한 연관을 지닌 작품이다. 이 시는 운동주가 서울 연희전문학교 4학년에 재학 중일 때 창작되었다. 전편의 작품에서 시인이 그리워하는 행복하고 아름다웠던 어린 시절이 그려진다. 시안(詩眼)으로 볼 수 있는 것은 '별'이라는 시어인데, 이 별은 꿈, 희망, 동경 등을 상징한다. 1930-40년대에 쓰인 문학 작품에서 '고향에 대한 그리움'은 자주 다루어지는 주제인데, 이때의 고향은 돌아갈 수 없는, 훼손된 고향을 의미한다. 시대 배경과 사회적 현실을 고려할 때, 고향은 또한 조국과 결부되며, 국가와 주권의 상실이라는 의미로도 해석된다. 그러나 운동주의 시에서는 고향과 주권의 상실을 직면하면서 단순히 애도(哀悼)한다기보다는, 돌아갈 수 없는 고향을 그리워하거나 동경하는 감정이 더욱 강하게 드러난다. 시인 운동주가 지닌 고향에 대한 감정은 일반적인 유이민(流移民) 문학과 구별되며, 동시에 디아스포라 문학과도 다른 특수성을 보여주고 있다.⁵¹⁾ 그가 쓴 고향과 관련된 작품들을 분석해 보면, 시인의 마음속의 고향은 때로는 만주이고, 때로는 조선임을 발견할 수 있다. <별 헤는 밤>에서 그려진 고향은 시인이 어린 시절에 생활하였던 북간도, 즉 만주이다. 운동주가 가지고 있는 '고향'에 대한 인식은 하나의 연결고리가 되어, 중국과 한국, 그리고 중국의 '만주'와 한국의 '식민지 조선'을 유기적으로 결부시키고 있을 뿐만 아니라, 중국인 학습자들에게 작가가 가지고 있는 사회문화적 맥락과 작품 창작 당시의 사회적 배경이 시를 해석하는 데에 얼마나 큰 영향을 미치는지를 잘 보여주고 있다.

이 시를 사회문화적 맥락 중심 시 읽기 실험에 활용한 또 하나의 이유는 바로 조선족 문학으로서의 운동주 시의 특성 때문이다. "중국 조선족 문학은 한국의 측면에서 보면 월경(越境) 문학, 중국의 측면에서 보면 55개 소수 민족 문학 중의 하나라는 서로 다른 시각에서 그 의미가 탐색되고 있다."⁵²⁾ 이러한 판단을 내린 이유는 또한 한국과 중국의 서로 다른 사회문화적 상황과 배경, 그리고 작가 맥락에 대한 객관적인 인식에 기인한다. 운동주와 그의 작품

48) 윤여탁, 「조선족 문학의 위상과 한중 문학교육 연구-운동주를 중심으로」, 『국어교육연구』 25호, 서울대학교 국어교육연구소, 2010, 33-56쪽.

49) 송우혜, 『운동주 평전』, 푸른역사, 2004, 534쪽.

50) 주재환·윤보은, 「KSL 학습자 다문화 문식성 교육을 위한 교수-학습 방안 연구」, 『Journal of Korean Culture』 28호, 한국어문학국제학술포럼, 2015, 18-24쪽.

51) 윤여탁, 위 논문, 37쪽.

52) 윤여탁, 『한국 근·현대시와 문학교육』, 태학사, 2017, 74쪽.

에 대한 이해를 통해 중국인 학습자들로 하여금 중국에서 생활하는 조선족에 대한 인식을 재정립하게 할 수 있을 뿐만 아니라, 한국어를 전공하고 한국 문학을 배우는 중국인 학습자로서 한국과 모국의 사회문화적 맥락을 바라보는 데 있어서 가져야 할 객관적 시각이 무엇인지에 대해 숙고하게 할 수 있다. 윤동주의 <별 헤는 밤>은 하나의 통로로서 '중국과 한국', '만주와 식민지 조선', '조선족과 한국인', '조선족과 중국인'과 같은 갈등과 화해, 충돌과 융합이 가득한 대립항(對立項)들을 연결시키는 동시에, 중국인 학습자들에게 사회문화적 맥락을 객관적으로 바라볼 수 있는 계기를 마련해 준다고 할 수 있다.

김규동의 <북에서 온 어머니 편지>는 한국어 교재에서 활용된 적이 없는 새로운 교육 자료이다. 이 시가 그동안 주목받지 못했던 것은 문학사적으로 작가의 입지가 크지 않았기 때문이라고 추측해 볼 수 있다. 하지만 사회문화적 맥락 중심으로 시를 읽는 목적을 고려할 때, 이 시는 한국전쟁을 바탕으로 한국의 다양한 문화적 요소를 담고 있기 때문에, '시대 배경'과 '문화적 요소'의 두 가지 측면에서 사회문화적 맥락의 영향력을 잘 보여주는 작품이라고 할 수 있다. 뿐만 아니라 어휘·문법 표현 측면에서도 고급 수준의 학습자에게 적절한 난이도로 매우 유용하게 쓰일 수 있다. 무엇보다 한국 전쟁에 대한 시가 많지 않음을 감안할 때, 이 시는 앞으로 사회문화적 맥락 중심의 현대시 교육 현장에서 활발하게 활용될 것으로 기대된다. 또한 편지글의 형식이어서 구어의 특성이 드러나는 실제 자료에 가깝고, 토의 자료로서의 활용이나 감상문을 쓸 때에도 활용하기 좋은 텍스트라고 생각된다. 내용적 측면에서 살펴보면, 이 시는 분단국가의 아픔과 어머니에 대한 그리움을 잘 아우르고 있기 때문에, 전반적으로 한국전쟁이라는 역사적 사건을 이해하는 동시에 분단으로 생긴 지리적·환경적·관념적·일상적 문화로 확장하여 다양한 접근이 가능하다. 한국 전쟁은 한국 사람들에게 있어서 밀접한 관련이 있는 역사적 사건이기 때문에, 현대 한국인의 정서와 한국의 사회문화적 교육 요소를 추출할 수 있다. 분단의 아픔, 통일의 염원, 이산가족들의 슬픔과 상봉 등을 예로 들 수 있다. 또한 세계사적으로도 북한의 핵무기 개발과 평화에 대한 학습자의 생각 등을 나누면서 시 읽기에 대한 흥미를 높일 수 있을 것으로 예상된다. 뿐만 아니라 학습자들이 남북분단에 대해 지닌 배경지식과 중국의 사회문화적 맥락에 대한 이해를 바탕으로 시를 읽는다는 점을 감안할 때, 한국의 남북분단 문제와 중국 사회에서 역사문제로 남게 된 대만(臺灣)문제, 즉 통일과 분단, 이별과 그리움과 같은 사회적·역사적 현실과 유사한 민족 정서가 학습자들로 하여금 양국의 사회문화적 맥락 간의 긴장관계를 탐구하게 할 촉매가 될 수 있다.

황지우는 1980년대를 대표하는 시인이라고 해도 과언이 아니다. <새들도 세상을 뜨는구나>는 그의 대표작으로 억압적인 사회현실 속에서 새로운 세상에 대한 열망을 드러낸 작품이다.⁵³⁾ 황지우의 시는 그 뜨거운 열망이 매일 매일의 삶 속에서 스러져버리고 마는 허무함을

53) 이승훈, 『포스트모더니즘 시론』, 세계사, 1991, 115쪽.

한탄하고 자조하는 데 중점이 놓여 있다. 이 시에서는 현실을 바꾸고자 하는 열망이 분명하게 드러나지 않지만, 애국가가 흐르는 화면 속에서 일제히 이룩하는 새때처럼 이 억압적인 현실을 자유롭게 벗어나고 싶은 의지가 명확하게 느껴진다. 영화를 보기 전에도 모두가 일어나 애국가를 경청해야만 했던 상황은 당시 군부독재로 인해 억압된 사회 현실의 상징적인 모습이었다. 날아오르는 새들의 모습은 시적 화자인 '나'를 비롯한 당시 모든 민중들이 갖고 있었던 새로운 세상에 대한 열망을 상징한다. 그러나 애국가가 끝나자 '주저앉아' 버리는 관객들은 현실에 순응하고 체념한 소시민들을 상징한다.

<새들도 세상을 뜨는구나>에서 그려진 1980년대의 한국 사회는 "신군부의 독재 철권통치와 이에 대항한 민중의 피어린 민주 항쟁으로 점철되어 있다."⁵⁴⁾ 이와 같은 시대 배경이 시인에게 사회적, 시대적 역할을 강력하게 요구하였다. 따라서 이 시는 창작 당시의 시대 배경이 비교적 명확하게 반영되었으며, 사회문화적 맥락이 작가와 작품에 미치는 영향도 쉽게 확인될 수 있다. 뿐만 아니라 1980년대에 한 획을 그은 '민주화운동'과 관련된 패러디가 적나라하게 드러나 있으며, "흑독하고 잔혹한 현실에 대한 고발", "우민화 정책에 대한 적발", "권력자에 대한 비판"⁵⁵⁾ 등 당대 사회를 겨냥한 우회적인 발언도 곳곳에 나타난다. 중국인 학습자들에게 이 시를 제공하게 된 이유는 '한국의 민주화 운동'이라는 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락과 시 텍스트 간의 긴밀한 연관성을 보여주기 위한 것이며, 다양한 사회문화적 맥락이 개입 가능성을 고려할 때, 동시대의 중국 사회의 모습 및 시대 배경과 결부가 가능하며, 양국의 사회문화적 맥락 간의 비교를 유도하기 위해서이다.

본 연구에서는 '한국 현대시의 장르적 특성'과 '학습자의 언어 수준'의 두 가지 측면을 고려하여, 시 읽기 실험에 참여한 중국인 학습자들을 한국어 고급 학습자로 한정하였다. 뿐만 아니라, 본 실험에서는 중국인 학습자들을 "재한 중국인 유학생 집단(이하 재한 학습자 집단으로 약함)" 및 "중국 대학교 한국어과 재학생 집단(이하 재중 학습자 집단으로 약함)"으로 나누었다. 중국인 학습자들을 두 집단으로 분류한 이유는 재한 및 재중 학습자들이 가지고 있는 사회문화적 배경이 제각기 다르기 때문이다. 보다 구체적으로, 재한 학습자 집단은 재중 학습자 집단보다 한국의 사회문화적 맥락을 접할 기회가 많고, 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해도가 높을 뿐만 아니라, 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 더 잘 파악할 수 있기 때문에, 한국 현대시 텍스트를 읽을 때 재중 학습자 집단보다 더 적극적으로 한국의 사회문화적 맥락을 활용할 것으로 판단하였다. 반대로 재중 학습자 집단은 모국의 사회문화적 맥락에 더 많이 의존하고, 모국의 사회문화적 맥락을 바탕으로 하여 생소한 한국의 사회문화적 맥락을 추측하고, 맥락 간의 이동(異同)에 대해 더 많이 고민할 것으로 볼 수 있다.

54) 오세영, 「80년대 한국의 민중시」, 『한국현대문학연구』 9호, 한국현대문학회, 2001, 126쪽.

55) 권혁웅, 「1980년대 시의 알레고리 연구-‘광주’의 시적 형상화를 중심으로」, 『한국근대문학연구』 19호, 한국근대문학회, 2009, 264쪽.

따라서 두 집단에 속한 학습자들이 사회문화적 맥락을 활용하는 방식이 서로 다르기 때문에 시 읽기 과정에서 나타나는 양상도 다를 것으로 예상한다.

또 다른 측면에서 두 학습자 집단의 비교 가능성을 분석해 보자면, 재한과 재중 집단에 속한 학습자들은 많은 동질성을 지니고 있다. 무엇보다 학습자들을 선정하는 과정에서 '사회문화적 맥락에의 노출 요소'만을 가변량(可變量, variable quantity)으로 설정하여, 문학적 의미 구성에 관여하는 맥락적 변인들⁵⁶⁾을 충분히 고려하여 가능한 한 모든 변인들을 불변량(不變量, invariant)으로 통제하였다. 즉, 두 집단의 피험자를 선정하는 과정에서 먼저 연령, 학력, 한국어 학습목적, 한국어 학습 기간, 한국어 숙달도, 한국에서의 거주 기간 등을 가능한 한 같은 수준으로 고정시키고자 하였다. 특히 한국 현대사와 한국문화, 한국 역사에 대한 배경 지식을 가지고 있으면서 한국 정치, 경제, 문화 등의 다양한 면에 대해 과격하거나 극단적인 사고를 지니고 있지 않고, 한국어로 프로토콜과 토의가 가능한 학습자를 선정하였다.

뿐만 아니라 두 집단에 속한 중국인 학습자들의 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 불완전할 확률이 높고, 모두 대학에 재학 중인 성인 한국어 학습자이기 때문에 모국의 사회문화적 맥락에 대해 전반적으로 잘 이해하고 있으며, 비교적 성숙한 안목으로 이문화(異文化)와 상이한 사회문화적 맥락을 바라보는 능력도 갖추고 있다고 본다. 두 집단의 학습자들을 모집할 때, 한국 문학 학습 경력을 6개월 이하로 통제하였기 때문에 실험용 현대시 텍스트를 배운 경험이 없으며, 한국 문학 작품에 대한 과도한 내용적, 형식적 스키마를 가지고 있지 않다 할 수 있다. 따라서 이 두 집단에 속한 학습자들은 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해도 이외의 측면에서 동질성을 지닌다고 할 수 있으며, 사회문화적 맥락 기반의 한국 현대시 읽기 실험의 참여자로서 충분한 연구 가치를 지니고 있다고 판단된다.

상술한 두 집단에 속한 학습자들의 불변량을 더 명확하게 제시하기 위해 시 읽기 실험에 참여할 학습자 선정 기준을 다음 표로 정리한다.

표 3 두 학습자 집단의 선정 기준

재한 중국인 유학생	중국 대학교 한국어학과 재학생
20-30대 학습자 재한 거주 기간 6개월 이상인 학문목적(학부 및 이상 재학 중) 학습자 TOPIK 5-6급 학습자 한국 현대문학 전공자가 아닌 자 한국어로 프로토콜이 가능한 자	20-30대 학습자 한국어학과 재학 중인 대학(원)생 TOPIK 5-6급 학습자 한국 문학 학습 경력 6개월 이하인 학습자 한국어로 프로토콜이 가능한 자(필수 아님)

56) 최인자, 「문학독서의 사회문화적 모델과 '맥락' 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25호, 한국문학교육학회, 2008, 434-436쪽.

본 연구의 2차적인 연구 대상은 Ⅲ장에서 다루게 될 재한 및 재중 집단 중국인 학습자들이 산출한 사고구술자료, 모둠 토의 자료, (사후)심층 인터뷰 자료, 감상문 자료, 그리고 연구자 피드백 제공 과정 및 학습자 반응 자료, 쓰기 과제 자료이다. 사고구술, 모둠 토의, 인터뷰 및 쓰기 과제 수행 과정에서 한국어의 사용을 격려하였으나 학습자들의 심리적 부담감을 최대한 줄이고 의사를 충분히 표현하게 하기 위하여 중국어 사용도 허용하였다. 또한 학습자 구술 자료의 정확도 및 신빙성을 확보하기 위해 '재한 중국인 학습자 집단'에 속할 학습자들을 모집할 때 한국어 프로토콜 능력을 다소 요구하였다. 구술 과정에서 한국어 사용은 필수가 아니지만 한국어로 의사 표현이 가능할 때는 한국어를 구사할 것을 권유하였다. 재중 학습자들은 평소에 순수하게 한국어 환경에 노출되어 있는 시간이 재한 학습자들에 비해 절대적으로 부족하며, 한국어 구사 능력도 상대적으로 낮을 것으로 판단된다. 따라서 재중 학습자들의 경우 한국어보다 모국어로 이야기하는 것이 더 자유롭고 편하므로 한국어 사용을 강요하지 않았다. 수집된 자료에서 중국어로 표현된 부분은 연구자가 학습자들의 본래 의도를 충분히 살리기 위해 직역하여 참조 가능한 원(原)구술 자료와 함께 제시하였다. 의미 파악이 애매모호한 부분은 번역대학원 박사과정을 수행하는 한국인 연구자의 검수를 받았다.

2) 연구 방법

본 연구는 결과의 일반화보다 특이성에 초점을 두고, 표준화되고 동일화된 집단의 행위보다 학습자 개인의 읽기 행위에 대한 연구가 탐구의 중심⁵⁷⁾을 이루기 때문에 순수 질적 연구 방법을 택하였다. 구체적인 연구 방법은 학습자의 내적 대화를 강조하는 '1:1 면접 실험'과 집단적 교류⁵⁸⁾를 강조하는 '모둠 토의 실험'의 두 가지 실험 유형으로 분류하여 따로 실시하기로 하였다. 일대일 면접 집단에 속한 최대 피험자 수를 두 집단에 각 20명으로 규정하였으며, 이와 대응한 모둠 토의 실험에 참여할 학습자의 수는 최대 두 집단에 각 30명으로 한정하였다.⁵⁹⁾ 다양한 주제와 다른 갈래의 시 텍스트를 경험하게 하고, 다양한 학습자 반응을 도출하기 위해 본 실험은 한 명의 학습자를 대상으로 각 2편의 현대시를 읽게 하였다. 각 학습

57) J. Marysia, *A Philosophy of Second Language Acquisition*, 김희숙·문은주 역, 『외국어 습득 원리의 이해』, 한국문화사, 2011.

58) L. M. Rosenblatt, *The Transactional Theory: Against Dualisms*, *College English*, National Council of Teachers of English, 1993, p.380.

59) 본 연구에 참여할 학습자 수를 산출하기 위해 최근 5년간 "(외국어로서의) 한국 문학/한국 현대시 읽기 교육"을 주제로 하는 박사논문 중 질적 연구 대상자 수를 규정하는 부분을 다시 살펴보았다. 이명봉(2017) 외 등 선행연구에서는 참여자 수를 10 여 명부터 150 여 명까지 상당히 넓은 범위에서 연구자가 임의적으로 표본 크기를 결정하는 것으로 보였다. 따라서 본 연구에서 가장 이상적인 참여 학습자 총수(Merrian, 2009; Patton, 2009; 유기웅 외, 2012: 177-178)를 중간 수준에 맞추고자 하였다.

자에게 읽을 시 텍스트를 배정할 때, 난이도, 학습자의 언어 수준, 그리고 실험 당일 학습자의 상태에 따라 유기적으로 조정하도록 하였다. 본 연구를 위한 실험의 전반적인 진행 과정을 다음 표로 제시한다.

표 4 조사 대상 및 실험 진행 과정

	조사 기간	조사 대상	실험 유형	수집된 연구 데이터
예비실험	2017.06.28-08.16	서울대학교 중국인 유학생 13명	1:1 면접	녹음 약 30시간
	2017.08.11	서울대학교 중국인 유학생 2명	모둠 토의	녹음 약 3.5시간
	2017.08.23	서울대학교 중국인 유학생 4명	모둠 토의	녹음 3시간+감상문 4편
본실험	2018.11.06-28	제한 중국인 유학생 18명	모둠 토의	설문지 18부+녹음 30시간 감상노트+감상문 각 18부
		제한 중국인 유학생 18명	1:1 면접	녹음 약 40시간
	2018.12.01-03	중국 C대학교 한국어과 재학생 4명	1:1 면접	녹음 약 10시간
		중국 C대학교 한국어과 재학생 8명	모둠 토의	설문지 8부+녹음 18 시간 감상노트+감상문 각 8부
	2018.12.08-21	중국 Q대학교 한국어과 재학생 7명	1:1 면접	녹음 파일 약 20시간
		중국 Q대학교 한국어과 재학생 21명	모둠 토의	설문지 21부+녹음 30 시간 감상노트+감상문 각 21부

합리적인 본실험을 설계하기 위하여 연구자는 서울대학교 국어교육과에 재학 중인 중국인 대학생 19명을 대상으로 예비실험을 진행하였다. 예비실험의 목적은 기존의 시 교육의 문제점을 진단하고, 사회문화적 맥락 중심 시 읽기 교육에 적합한 시 텍스트를 선정하며 1차적으로 중국인 학습자들의 시 읽기 반응을 파악하기 위한 것이었다.

예비실험에서 연구자는 먼저 19명의 학습자를 '단일 면접 집단'과 '협력 학습 집단'으로 나누었다. '단일 면접 집단'에 속한 학습자는 일대일로 연구자와 만나고, 혼자 시를 읽는 실험에 참여하였다. '협력 학습 집단'은 2명 이상 5명 이하의 학습자를 모둠 토의 팀으로 구성하여 함께 시를 읽고 해석하는 활동을 수행하게 하였다. '단일 면접 집단'의 실험 과정은 다음과 같이 설계하였다. 먼저 학습자들로 하여금 시를 읽으면서 본인이 이해한 바를 구술하도록

하였다. 그 다음, 인터넷을 통해 필요한 맥락 요소를 스스로 찾게 하였다. 검색이 끝난 뒤, 2차적으로 파악한 맥락 요소들을 이용해 시를 다시 읽고 재해석하게 하였다. 마지막으로 각 참여자의 느낌과 생각, 그리고 해결하지 못한 의문을 알아보기 위해, 연구자는 각 참여자를 대상으로 심층 인터뷰를 진행하였다. '협력 학습 집단'에 속한 학습자들에게도 비슷한 실험 방법을 적용하였는데, 인터넷으로 필요한 정보를 검색하게 하는 절차 대신에 동료들과의 토의를 통해 함께 필요한 맥락 요소들을 수집하게 하였다. 토의가 끝난 다음 필요한 정보를 추가적으로 검색하게 하였으며, 자유 토의 과정을 마친 뒤, 심층 인터뷰 대신 개인 사후 감상문을 작성하게 하였다.

예비실험을 수행한 결과, 텍스트의 한 부분의 의미에만 집착하여 시를 오독한 학습자들이 많았고, 심지어 이미 배운 시를 제대로 해석하지 못한 학습자도 있었다. 이와 같은 결과는 기존 주입식 문학교육의 한계점을 보여주고 있으며, 반구성주의적인 교육 방식이 수동적인 독자를 길러냈다는 사실도 방증해 준다. 한편, 학습자들은 시의 표면적 의미보다 창작 배경과 시인의 생애에 대해 강한 호기심을 보였다. 시적 화자를 실제 저자로 받아들이는 경우가 많았고, 기존의 모국의 사회문화적 지식과 한국의 사회문화적 맥락에 대한 불완전한 이해가 해석 과정에 과잉 간섭하는 경우도 적지 않았다. 이와 같은 현상들은 본 연구의 문제의식을 재확인하게 하였으며, 새로운 현대시 교육의 접근법이 필요함을 시사해 주었다.

두 집단의 학습자들이 읽기 과정을 수행한 후, 시를 오독했거나 제대로 이해하지 못했을 때 연구자가 적당한 피드백과 부가 설명을 제공해 주었다. 특히 협력 학습자 집단에 속한 학습자들로 하여금 활발하게 토의를 진행하게 하고, 서로에게 다양한 사회문화적 맥락을 제공하게 하기 위해 연구자가 비계가 될 수 있는 발문도 함께 제시하였다. 다양한 방식으로 학습자의 내·외적 대화를 자극한 결과, 학습자들이 모국과 한국의 사회문화적 맥락을 다양하게 환기하는 경우를 종종 발견할 수 있었다. 타당한 사회문화적 맥락을 환기함으로써 시를 더 잘 이해하게 되고, 사회문화적 맥락 간의 비교를 통해 새로운 사회문화적 맥락을 더 잘 수용하게 되었다. 그러나 이와 반대로, 수동적인 학습자상(學習者像)도 종종 보이곤 하였다. 이러한 학습자들은 기존의 '정답형 수업'의 영향을 받아, 불확실한 판단을 내릴 때마다 연구자에게 확인을 받고자 하는 경향이 있었다. 연구자가 상황에 따라 필요한 대답을 한 경우가 있었는데, 이는 학습자의 해석 과정에 어느 정도 간섭하였다고 판단된다. 또한 집단 토의를 할 때 표현력이 강한 학습자가 그렇지 못한 학습자에게 간섭작용을 하는 경우도 나타났다. 먼저 해석 과정을 마친 학습자가 본인의 생각을 과도하게 표현함으로써 다른 학습자의 해석 결과에 관여하거나 오도(誤導)하는 경향이 있었다. 따라서 본 실험에서는 학습자들로 하여금 적극적으로 자신의 의견을 표현하게 하고, 다른 학습자들에게서 과도한 관여 및 간섭을 받지 않도록 필요한 보조 장치를 추가적으로 마련하였다.

본 실험은 예비실험과 같은 방식으로 '1:1 면접 실험'과 '모둠 토의 실험' 두 가지 유형을 나눠 실시하였다. 본격적인 실험 진행 이전에 모든 참여자들을 대상으로 사전 설문 조사를 실시하였다. 이는 학습자들의 한국어 수준 및 한국 문학에 대한 전반적인 이해정도를 파악하고, 학습자의 언어 및 문학 능력이 해석 과정에 어떤 영향을 미치는지에 대해 알아보기 위한 것이었다. 특히 "한국 현대시를 읽을 때 어렵다고 생각하는 부분이 무엇인지" 등의 질문을 통해 학습자들이 시 읽기 과정에서 겪는 어려움을 파악할 수 있으며, 학습자가 잘못된 해석을 산출할 때 이를 객관적으로 분석할 수 있는 준거가 된다고 판단하였기 때문이다.

'1:1 면접 실험'을 계획한 이유는 학습자들이 시를 해석할 때 나타나는 각종 반응과 심리적 변화, 그리고 사회문화적 맥락을 환기하고 활용하는 과정을 심도 있게 포착하기 위함이다. 실험의 첫 절차는 '1차 시 읽기'인데, 이 과정에서는 '생각발화기법(think-aloud)'이자 '사고구술(verbal reports)기법'을 사용하였다. 이는 학습자들이 머릿속으로 인지하고 있는 과정을 입 밖으로 소리 내어 말하는 기법으로, 그들의 내면에서 실시간으로 무슨 일이 일어나고 있는지를 확인하게 해주는 정보 수집 방법이다.⁶⁰⁾ 학습자들이 본인의 생각을 구술하는 것은 자신과의 대화로 볼 수 있는데, 다양한 사회문화적 맥락을 발견하고 활용하는 과정에서 각 학습자들의 내면에서 일어나는 다양하고 미묘한 반응을 이끌어내기에 효과적인 방법이다. 1차 해석을 하는 동안 시 텍스트에 나타난 어려운 어휘의 뜻풀이 이외에 학습자에게 그 어떠한 부가적 정보도 제공하지 않았다. 시를 해석하면서 학습자들이 지속적으로 말을 해야 하므로, 연구자는 1차 해석 과정에서 아무런 말도 할 수 없었다. 다만 학습자가 10초 이상 말하지 않을 경우, 연구자가 간단하게 "말해 보세요" 라는 말을 하여 자극할 것이라고 학습자에게 알려주었다.

1차 해석 과정을 마친 뒤, 학습자들을 위해 '해석 내용 검토'시간을 마련하여 학습자에게 사회문화적 맥락을 확인하거나 모르는 정보를 인터넷으로 검색할 수 있는 기회를 주었다. 이때 연구자가 옆에서 검색과정을 지켜보고, 학습자가 어떤 내용을 확인하였는지를 관찰하면서 메모했다. 그리고 나서 곧바로 '2차 시 읽기'과정을 진행하였다. 2차 해석 과정의 틀은 1차와 동일하다. 즉 학습자가 1차 해석 결과를 바탕으로 하여 파악한 모든 사회문화적 맥락을 활용하여 다시 시를 읽게 하는 것이었다. 이때 학습자들에게 가능하면 활용 가능한 모든 사회문화적 맥락을 해석 과정에 투입하도록 격려했다. 마지막으로 연구자가 학습자들의 반응에 따라 필요한 피드백과 더불어 의문점에 대한 답변을 제공해 주었다.

두 차례의 시 읽기 과정을 수행한 후, 연구자가 학습자와 일대일 심층 인터뷰를 진행하였다. 시 읽기의 마지막 과정이 독자의 '내면화 단계'⁶¹⁾라면, 심층 인터뷰는 학습자들이 사회문

60) 정우상, 「영어 독해 평가에서 한국 성인 수험자들이 사용하는 전략 분석」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 2008, 11쪽.

61) 박용찬은بلوم(J. S. Bloom)의 논의를 빌려 학습자들이 시를 읽는 마지막 단계가 '내면화' 단계라고 하며 '내면화'의 정의를 다음과 같이 내리고 있다. 내면화란 '문학의 이해와 감상의

화적 맥락을 인식하고 성찰하는 과정을 포착하는 핵심단계가 된다. 인터뷰 과정에서 반(半)구조화된 질문을 사용하였으며, 학습자의 반응에 따라 유연하게 부가질문을 제기하여 연구자가 탐구하고자 하는 내용을 상세하게 설명하도록 하였다. 심층면담의 질문 목록은 3가지 방향으로 구성하였다. 첫째, 학습자의 전반적인 이해를 알아보기 위한 질문, 둘째, 사회문화적 맥락 기반의 한국 현대시 이해 양상을 도출하고 그 효과를 알아보기 위한 질문, 셋째, 사회문화적 맥락 중심 시 읽기 방법에 대한 학습자들의 반응을 알아보기 위한 질문들이다. 1:1 면접 실험에서 연구자와 학습자 간의 라포(rapport)를 형성하는 것이 중요하기 때문에, 학습자들로 하여금 편안하게 자신의 생각을 말할 수 있도록 자유로운 분위기를 조성하는 것이 필요하다. 면담이 실시되기 전에 면담 내용은 익명으로 표기되며, 연구 목적 외에 다른 목적으로 사용하지 않을 것을 약속하고, 참여자의 동의를 구한 다음 전체 실험 과정을 녹취하였다. 면담 장소는 조용한 커피숍, 찻집, 빈 강의실 등에서 이루어졌다.

두 번째 실험은 '모둠 토의 집단'을 구성하여 학습자들 간의 토의와 협력을 통해 사회문화적 맥락 중심으로 시를 해석하는 실험이다. '1:1 면접 실험'이 학습자들이 시를 읽는 깊이를 파악하기 위한 실험 유형이라면, '모둠 토의 실험'은 사회문화적 맥락을 활용하여 시를 어느 정도로 폭넓게 해석하는지를 살펴보기 위한 것이다. 내적 대화를 강조하는 '1:1 면접 실험'과 달리, '모둠 토의 실험'은 보다 더 열린 상태에 진행된 학습자들 간의 외적 대화로 구성하였다. 동료들과 대화를 주고받는 과정에서 학습자들은 다양한 해석 결과와 근거를 만날 수 있을 뿐만 아니라, 타인의 의견을 판단하고, 본인만의 결론을 내릴 때까지 능동성과 상호주관성을 충분히 발휘하게 된다. 각 토의 구성원들의 균일한 발언 기회를 확보하기 위하여 모둠 토의 실험에서는 2명 이상 5명 이하의 소집단을 구성하였다. 실험의 구체적인 절차는 다음과 같다.

먼저, 학습자들에게 시 텍스트를 제공하여 1차적으로 시를 읽게 한다. '1:1 면접 실험'과 동일하게 어려운 어휘의 뜻풀이 이외에 학습자들에게 그 어떤 부가적인 정보도 제공해 주지 않았다. 토의를 진행하는 동안 타른 구성원들로부터 '과잉 간섭'을 받지 않게 하기 위하여, 토의 시작 이전에 각 학습자로 하여금 '사전(事前) 감상 노트'를 작성하게 하였다. '사전 감상 노트'에 수록된 질문의 구성 원리는 '일대일 면접 실험' 중 '심층 인터뷰' 질문의 구성 원리와 유사하다.

각자 1차적 시 읽기를 진행한 다음, 소집단 토의가 이루어졌다. 토의 활동을 수행하는 흐름은 '사전 감상 노트'에 수록된 질문들을 따르도록 하였다. 즉, 시 텍스트의 전반적인 내용 해석, 이해를 돕기 위한 서로 간의 맥락 요소 제공, 사회문화적 맥락 역할에 대한 인식 및 소통 등의 작은 주제로 이루어졌다. 토의 과정에서 학습자들의 자유 발언이 허용되며, 토의 참

결과 한 인간의 내면에서 이루어지는 개성적 자기화 과정'으로 '인지적 정의적 영역의 목표를 포괄하면서 보다 구체적으로는 문학을 통한 세계 파악의 학습과정'이다. 박용찬, 「교실에서 시 읽기 단계와 그 확장」, 『어문학』 82호, 한국어문학회, 2003, 255-256쪽.

여자 간의 해석이 합의에 이르기 전에, 연구자가 다른 발화를 제기하지 않았다. 토의가 끝난 다음, 연구자와 학습자들 간에 대화가 이루어졌는데, 이 때 연구자가 학습자들에게 피드백을 제공하고, 토의 과정에 드러난 각 학습자들의 한계점을 지적해 주었을 뿐만 아니라, 한계와 어려운 질문들을 극복할 수 있는 방법까지 제안해 주었다.

토의 실험의 마지막 단계는 사후 감상문을 작성하는 것이다. 연구자가 학습자들로 하여금 시 텍스트에 대한 이해, 토의를 통해 새로 알게 된 내용 등 다양한 측면에서 자유롭게 작성하게 하였고, 제한된 시간 안에 제출하게 하였다. 학습자들의 감상문을 집중적으로 분석한 다음, 유의미한 반응을 보인 참여자를 따로 선정하여 추가 심층 면담까지 진행하였다. 이 절차는 학습자들의 반응을 보다 더 세밀하게 분석하기 위한 것이었다.

상술한 두 가지 실험 유형의 진행 절차, 지속 시간, 그리고 회수 가능한 연구물은 다음 표로 정리한다. 연구의 윤리적 수행 및 학습자들의 안전성을 충분히 배려하기 위해, 본 연구 III장에서 분석한 학습자의 반응 양상은 모두 연구 윤리 심의 승인(서울대학교 IRB)을 받은 '본 실험'에서 산출된 데이터를 바탕으로 살펴보았다.

표 5 두 가지 실험의 진행 과정 및 절차

실험 절차	일대일 면접 실험 (각 집단=최대 20명)	모둠 토의 실험 (각 집단=최대 30명)	회수연구물
사전 설문	학습자의 언어 수준, 문학 이해력, 선입견 유무(有無), 사회문화적 맥락 요소의 가용도(可用度, Availability), 시 읽기 취향, 애용하는 읽기 전략 등에 대해 조사 사전 설문지는 주관식 설문문항 총 10개로 구성되었으며, 연구자가 직접 배부 및 회수함. (10-15분)		사전 설문지
1차 시 읽기	혼자 읽기+1차 사고구술 (15-20분)	혼자 읽기 사전 감상노트 작성(20분)	음성녹취록 감상노트
해석내용 검토	인터넷 검색 필요한 사회문화적 맥락 회상(15분) (내적 대화)	집단 토의+정보 검색 사전 감상노트 내용 검토 +학습자 자유 발언+ 연구자가 피드백 제공 +의문 해결 (20-30분)(외적 대화)	음성녹취록
2차 시 읽기	2차 사고구술 연구자가 피드백 제공 (20분)		
내면화 과정	심층 인터뷰	사후 감상문 작성	음성녹취록

포착	반(半)구조화된 질문+부가 질문 제기 ⁶²⁾ (30분)(외적 대화)	자유로운 형식으로 작성 연구자 직접 회수 (30분)(내적 대화)	사후감상문
추가 조사	×	추가 심층 인터뷰 ⁶³⁾ 유의미한 반응을 보인 학습자만 참여 (30-60분)(외적 대화)	음성녹취록

각 실험 방식 및 절차에 따른 기호화 방식은 "피험자 일련번호+작품명+실험 절차 약칭"과 같이 정리하였으며, 구체적인 표시 예시 및 약칭 일람은 다음 표와 같이 제시한다.

표 6 각 실험 방식 및 절차에 따른 기호화 방식

	1:1 면접 실험 Individual Test=IT	모둠 토의 실험 Group Discussion Test=GDT
학습자 일련번호	재한 중국인 유학생 집단=Chinese Student in Korea=CSK 중국 대학교 한국어과 재학생 집단=Chinese Student in China=CSC	
설문조사	CSK/CSC-IT-1~N ⁶⁴⁾ -QS(Questionnaire Survey) 조별=Group1~N=G1~N CSK/CSC-GDT-G1-1-QS	
1차 구술	CSK/CSC-IT-1-〈여승〉-1차	—
사전 감상문	—	CSK/CSC-GDT-G1-1-〈여승〉-PNBD (Personal Note Before Discussion)
2차 구술	CSK/CSC-IT-1-〈여승〉-2차	—
모둠 토의	—	CSK/CSC-GDT-G1-1-〈여승〉-GD (Group Discussion)
심층면담	CSK/CSC-IT-1-〈여승〉-IDI (In-Depth Interview)	—

62) 심층 면담의 질문 목록은 다음과 같은 3가지 방향으로 구성하고자 하였다. 첫째는, 학습자의 전반적인 이해를 알아보기 위한 질문이고, 둘째는, 본 연구의 핵심이라고 할 수 있는 사회문화적 맥락 기반의 한국 현대시 이해 양상을 도출하고 그 효과를 알아보기 위한 질문이다. 셋째는 본 연구의 접근법인 사회문화적 맥락 기반의 시 이해 방법에 대한 학습자들의 반응을 알아보기 위한 질문들이다.

63) 추가 심층 인터뷰의 주요 내용은 참여자가 토의 과정에서 발언한 내용 및 작성한 감상문 중 나타난 의문점 등에 대해 물어본다. 특히 학습자가 특정한 어떤 발언을 한 이유, 그리고 발언 당시의 심리 상태 등에 대해 질문할 수 있었다.

사후 감상문	—	CSK/CSC-GDT-G1-1-〈여승〉-RRAD (Reading Report After Discussion)
추가 심층면담	—	CSK/CSC-GDT-G1-1-〈여승〉-ADI (Add-In-depths Interview)

본 연구에서는 검증 실험을 따로 마련하지 않았다. 그 이유는 '1:1 면접 실험'과 '모둠 토의 실험' 중 학습자들에게 비계 발문 및 피드백을 제공해 주는 과정에서 교육적 효과를 충분히 검증할 수 있다고 판단하였기 때문이다. '1:1 면접 실험'에서는 학습자들로 하여금 본인의 생각을 최대한 편안하게 표현하게 하였으며, 모둠 토의 실험에서는 가능한 한 현대시 교실의 분위기를 모의하도록 하였다. 두 가지 실험을 수행하는 동안 연구자의 역할은 시 읽기 활동 진행의 촉진자와 감독자였으며, 피드백 제공 및 질의응답 단계에서는 안내자와 조력자가 되어 학습자들로 하여금 시 텍스트를 잘 이해할 수 있게끔 도와주었다. 뿐만 아니라 연구자는 또한 학습자들로 하여금 본인의 한계점과 시 해석 과정에 간섭하는 정의적 요인 등을 극복할 수 있도록 지도하였으며, 구성주의 교육 이론에 근거하여 실험 절차의 특성에 따라 다양한 방식으로 학습자들에게 적당한 비계를 마련해 주었다. 따라서 Ⅲ장에서 제시된 학습자의 발언 자료 및 연구자 조정 내용들은 교육 목표와 교육 내용을 설계하는 데에 충분한 연구 가치를 지닌다고 볼 수 있으며, 향후의 현대시 교육 연구에서도 많은 참고 가치를 가질 것으로 사료된다.

64) 본 연구에서 학습자에게 일련번호를 규정하였을 때 해당 학습자가 실험에 참여하는 순서에 따라 부여하였다. 표6에서 제시된 내용은 1:1 면접 실험에 참여한 1번 학습자와 모둠 토의 실험 중 1조에 속한 1번 학습자가 백석의 〈여승〉을 읽을 때에 각 실험 절차를 수행하면서 산출한 데이터에 대한 표기 결과이다. 표기된 내용을 조금 더 구체적으로 설명해보자면, 'CSK-IT-1-〈여승〉-1차'와 같은 경우에는 재한 중국인 학습자 집단(CSK)에 속한 학습자가 1:1 면접 실험(IT)에 참여하였으며, 참여 순서에 따라 부여된 참가자 번호는 1번이고, 해당 학습자는 〈여승〉이라는 작품을 해석하였는데, 이 사고 구술 자료는 1차 해석할 때 산출되었다는 뜻을 의미한다. 같은 원리로, CSC-GDT-G1-1-〈여승〉-GD와 같은 경우에는 중국 대학교 학습자 집단(CSC)에 속한 학습자가 모둠 토의 실험(GDT)에 참여하였는데, 이 학습자가 1조(G1)에 속하였으며, 참여 순서에 따라 부여된 학습자 번호는 1번이다. 1번 학습자가 〈여승〉에 대한 해석 토의 과정에 참여하였으며, 해당 발언 자료는 토의 과정(GD)에 산출된 것이다. 각 실험 절차의 표기는 영문명의 약자를 취하였으며, 구체적인 절차 영문명은 표6을 참고하기를 바란다.

II. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 이론

사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육이 실현되기 위해서는 현대시 읽기에서 사회문화적 맥락의 정의가 무엇이며, 그 특성이 무엇인지, 이를 구성하는 하위 요소에는 어떤 것이 있으며, 독자들이 이를 중심으로 시를 해석할 때 어떤 단계(과정)를 거치는지 등의 문제가 우선 규명되어야 한다. 따라서 II장에서는 상술한 전제들을 이론적 측면에서 구체적으로 검토하고자 한다.

본 장의 흐름은 다음과 같다. 먼저, 사회문화적 맥락의 개념과 특성을 검토할 것이다. 그 다음으로, 사회문화적 맥락에서 시 읽기의 이론을 정립하며, 사회문화적 맥락의 구성 요소와 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 단계를 분석적으로 기술할 것이다. 마지막으로, 한국어교육에서 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 의의를 고찰할 것이다.

1. 사회문화적 맥락의 개념 및 특성

1) 사회문화적 맥락의 개념

현대시를 해석하는 과정에서의 사회문화적 맥락은 단순히 텍스트와 연결되는 것이 아니라, 동(動)적인 맥락으로서 작가와 텍스트, 그리고 독자를 넘나들며 중층적(重層的) 역할을 수행한다. 따라서 사회문화적 맥락은 아주 폭넓은 개념인 동시에 강한 지향성을 지니는 개념이라고도 할 수 있다. 사회문화적 맥락의 광범위함은 그 명칭에서부터 드러난다. '사회'와 '문화', 두 가지 개념에 각기 넓은 의미가 담겨져 있을 뿐만 아니라, 두 개념이 함께 묶여 야기되는 혼란까지 존재하기 때문이다.

김수업은 "사회는 사람들이 집단을 이루며 생활하는 공동체이며, 문화는 그 공동체의 사람들이 만들어내는 삶의 자취를 뜻한다"¹⁾고 정의내리고 있다. 이 정의에서는 사회가 '공동체'로, 문화가 '공동체의 산물'로 범박하게 개념화된다. 이 개념에서 '사회적인 것'과 '문화적인 것'의 범주를 명확히 구분하기 어렵다. "문화현상이 사회현상 중의 하나이고, 반대로 사회현상이 넓은 의미의 문화현상 가운데의 하나라고도 할 수 있기 때문이다."²⁾ 그러나 상반된 입장에서 볼 때, '사회'와 '문화'의 경계가 모호하다고 해서 명확한 구분이 불가하다는 것은 아니다. 사회와 문화의 '공동체'라는 교집합 때문에 혼동이 야기되기도 하지만, 이 '공동체'의 범주에서 사회와 문화를 분류하는 단서를 모색할 수 있을 것이다. 또한 문학 활동의 관계망

1) 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학대사전』, 대교출판, 1999, 541쪽.

2) 우한용, 『문학교육과 문화론』, 서울대학교출판부, 1997, 13쪽.

이 "개인의 생활에서부터 사회적, 역사적, 문화적 삶의 차원에 이르기까지 여러 층위에 걸쳐 형성"³⁾된다고 할 때, 사회문화적 맥락이 의미하는 바는 사회, 문화, 역사적 요소들의 혼합이라 볼 수 있을 것이다. 하나의 역사적인 사건은 사회적 맥락이 될 수 있으며, 한 시대의 문화적 운동이 그 사회를 특징짓는 사회현상으로 자리매김하기도 한다. 이와 같은 사실에도 불구하고, 본 연구에서 사회문화적 맥락의 성격을 보다 더 명확하게 구분하고자 하는 것은 추상성 및 함축성이 가득한 현대시를 읽을 때 사회문화적 맥락은 중국인 학습자들에게 필수적인 배경지식이자 해석의 도구이며, 이미 몸에 배어 있는 모국의 사회문화적 맥락과 적지 않은 교섭과 충돌이 일어나기 때문이다.

그렇다면, 현대시 읽기에서 광범위한 의미를 지니며, 간단히 이분화되기 어려운 사회문화적 맥락을 어떻게 합리적으로 정의할 수 있는가? 이 의문에 대해 답을 내리기 전에, 우선 사회문화적 맥락의 본원(本源), 즉 '읽기 맥락'으로 돌아와, 맥락으로서의 사회문화적 맥락의 좌표를 재확인할 필요가 있다고 본다.

언어의 의미는 맥락 안에 존재한다고 해도 과언이 아니다. 이 말은 "의미가 맥락을 기초로 해서 생성되고, 어휘나 문장이 동일한 의미를 두 번 가질 수 없다"⁴⁾는 것에 대한 좋은 해석이 된다. 텍스트가 텍스트로서 기능할 수 있는 이유는, 텍스트 안팎을 흐르는 맥락 간의 관계의 차이 때문이다. 따라서 텍스트가 성립할 수 있는 이유는 텍스트의 본질적 속성 때문이라기보다는 그 속성들을 가로지르는 맥락의 연계망 때문이라고 할 수 있다. 다시 말해, 맥락 진공상태에 있는 텍스트가 없으며, "맥락에 의해 조회되지 않은 텍스트의 이해는 불가능하다"⁵⁾고 말할 수 있을 것이다.

'맥락'의 출처는 말리노프스키(Bronislaw Malinowski)가 제기한 '상황 맥락(context of situation)'이라는 개념⁶⁾에서 확인된다. 그의 논의를 따르자면, "상황 맥락은 구어 의사소통이 일어나는 순간의 장면과 소리, 그리고 참여자들이 가진 문화와 관습적 배경과 긴밀하게 결부된다."⁷⁾ 이와 대응되는 문어 의사소통 과정, 즉 작가와 독자가 텍스트를 매개로 하여 의사소

3) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000, 220-306쪽 참조.

4) S. I. Hayakawa, *Language in Thought and Action* (2nd. ed.), George Allen & Unwin, 1964, p.60.

5) 최인자는 '맥락 중심 문학 독서'를 제안하면서 그 필요성으로 다음의 세 가지를 들고 있다. 첫째, 독자를 맥락 속에 위치시킴으로써 현실 독자의 풍요로운 상을 독서 교육에 수용할 수 있다. 둘째, 독서의 맥락을 삶을 구성하는 포괄적인 사회문화적 맥락으로 확장함으로써, 독서 경험의 총체성을 살리고, 학교 독서 교육과 삶의 활동을 통합적으로 연관 지을 수 있다. 셋째, 학습자들의 다양한 사회문화적 맥락을 교육적 자원으로 활용하여 학습의 주체성을 살릴 수 있다. 최인자, 「문학 독서의 사회문화적 모델과 '맥락' 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25호, 한국문학교육학회, 2008, 128-129쪽.

6) B. Malinowski, Psycho-Analysis and Snthropology, *Nature* 112, 1923, pp.650-651.

7) M. A. K. Halliday, R. Hasan, *Cohesion in English*, Longman, 1976, p.22. 한하림, 「한국어 교육을 위한 맥락 모형 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위논문, 2017, 17-19쪽 재인용.

통을 하는 과정에서의 맥락은 '독자가 보고 있는 특정한 문장의 앞뒤 단어와 문장들 그 자체'를 가리키는 'con-text'를 뜻했던 것에서 나아가, 텍스트가 발화되는 상황을 포함한 총체적 환경(total environment)을 포함하는 개념으로 이해된다. 따라서 읽기 맥락은 텍스트 속에서만, 혹은 텍스트와 분리되어 독립적으로 존재하는 것이 아니라, 텍스트와 텍스트를 둘러싼 외적 요인들의 상호작용 속에 존재하며 작용하는 것이다.

추상적이고 광범위한 읽기 맥락을 구체적으로 정의하는 데에 있어 홀리데이와 하산(Halliday & Hasan)의 노력을 언급하지 않을 수가 없다. 그들은 텍스트와 상호작용하는 맥락을 네 가지 영역으로 제시하였다. 첫째는 상황 맥락(context of situation)으로 이 맥락은 텍스트의 사용역(register)을 구체화하는 발화의 내용, 발화의 형식, 발화의 목적 등의 자질로 구성된다. 둘째는, 문화 맥락(context of culture)으로, 텍스트에 가치를 부여하고, 해석에 제약을 가하는 제도적이고 정신적인 배경을 의미한다. 셋째는, 텍스트 간 맥락(intertextual context)으로, 다른 텍스트와의 연관성 및 그로부터 도출된 가정들을 포함한다. 넷째는 텍스트 내 맥락(intratextual context)으로 내적 의미 관계를 실현화하는 결속성(cohesion), 결속 구조(coherence)를 포함한다.⁸⁾ 그 이후의 논의를 살펴보면, 읽기 맥락의 하위 요소들을 '이분화'⁹⁾ 혹은 '3분화'¹⁰⁾를 해야 한다는 목소리도 있었으나, 읽기 맥락을 이와 같이 4분화하는 견해가 연구의 주류를 형성하고 있다. 여기서 강조해야 하는 것은 이 네 가지 하위 요소가 독립적으로 존재하는 것이 아니라, 서로에게 영향을 미친다는 것이다. 사회문화적 맥락은 읽기 맥락의 하위 요소 중의 하나로 자리잡게 되며, 읽기 과정에서 다른 맥락 요소와 상호작용하며 의미 구성을 촉진시킨다고 할 수 있다.

그렇다면 일반적인 읽기보다 문학 읽기, 특히 현대시 읽기의 특성을 고려한 사회문화적 맥락이 무엇인지, 이 총체적 개념 속에 또 어떤 하위 요소가 포함되는지에 대한 구체적인 규명이 요구된다. 따라서 본 연구에서는 읽기 맥락으로서의 사회문화적 맥락의 본질을 고려하되, 시의 의미 구성 과정에서의 그 위상과 역할을 바탕으로 하여, 사회문화적 맥락의 정의를 '문학 소통 주체들의 의도적 조화가 필요한 맥락'과 '시 해석에 필요한 지식을 메타적으로 연결해주는 맥락'의 두 가지 측면으로 나눠 명확히 밝히고자 한다.

8) M. A. K. Halliday, R. Hasan, *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, Deakin University Press, 1989, pp.46-47.

9) 노은희, 「상황맥락의 도입을 통한 말하기 지도 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 1993.

10) L. Rex, J. Green, C. Dixon, What Counts When Context Counts?: The Uncommon "Common", *Journal of Literacy Research* Vol.30 No.3, 1998. pp.405-433.

(1) 문학 소통 주체들의 의도적 조치가 필요한 맥락

시 읽기에서의 사회문화적 맥락은 문학 소통 과정에 참여하는 주체로서의 작가와 독자의 의도적 조치가 필요한 맥락이다. 사회문화적 맥락을 정의하는 데에 있어서 '의도적'과 '조치' 이 두 가지 용어를 강조하게 된 이유는 시의 의미를 구성하는 데에 있어 등한시될 수 없는 사회문화적 맥락의 위치로 인한 것이며, 이와 같은 '의도적 조치의 필요성'은 사회문화적 맥락을 다른 맥락 요소와 현저히 구별시키는 특징이기도 하다.

문학 소통 과정에서 작가와 독자가 사회문화적 맥락을 의도적으로 조치는 이유는 사회문화적 맥락이 시의 생산과 수용 과정에 양방향적으로 관여하기 때문이다. 이는 시 텍스트 표면에 구체적으로 드러나 있지 않은 경우가 많고, '위치 지어진 형태'로 작가와 독자의 담화에 왕래한다. 사회문화적 맥락은 한 사회공동체의 역사적, 사회적 상황과 이데올로기, 공동체의 가치, 신념 등의 요소를 포함하며, 무형(無形)의 손처럼 텍스트의 생산 및 수용을 추동(推動)하면서 영향을 미친다.

문학 텍스트를 읽는 것을 텍스트의 의미를 새로운 텍스트로 이행시키는 과정으로 본다면, 이 과정에서 작가와 독자 간의 긴밀한 상호작용이 일종의 필요조건으로 요구된다. 이때 맥락은 향심력(向心力)처럼 주체들을 견인(牽引)하면서 문학 읽기의 결과를 좌우한다. 호응(呼應)과 상호작용이 강조하는 문학 소통의 모습은 텍스트라는 무대 위에서, 독자와 작가 두 주역이 여러 맥락 작용의 지배를 받아 "상호교통(transaction)"¹¹⁾하면서 최종적으로 독자에 의해 새로운 작품이 만들어지는 과정과 같다고 할 수 있다. 따라서 문학을 읽는 것은 "텍스트를 둘러싼 독자와 작가, 상황 맥락, 사회문화적 맥락과의 소통"¹²⁾이며, 작품을 이해하는 능력은 곧 맥락 요소들을 간파하고, 이들 간 상호작용의 결과를 수용하는 능력이라 할 수 있다.

그러나 문학 읽기에서 서로 얹혀 있는 맥락 요소들이 모두 주역이 될 수는 없으며, 각자의 역할에 따라 발휘하는 역량도 달라진다. 캐서린 월라스(Catherine Wallace)는 맥락 역량의 차이를 "읽기 맥락의 중층적 존재" 개념으로 설명하였으며, 읽기 맥락의 중층적(重層的) 작용 모형을 제시하였다. 그의 논의를 따르자면, 텍스트 해석에 작용하는 맥락 요소들은 세 가지 작용 층위, 즉 '작고 직접적인 사회 맥락', '기관적 사회 맥락', 그리고 '더 광범위한 사회 맥락'으로 구분될 수 있다.¹³⁾ 작고 직접적인 사회 환경 층위에서는 담화가 발생하고, 사회적 기관 층위는 특정한 담화의 선택을 뒷받침하고 합법화하며, 사회 층위는 전체로서 기능한다. 문

11) L. M. Rosenblatt, *The Reader, The text, the Poem*, 김혜리, 엄혜영 역, 『독자, 텍스트, 시』, 한국문화사, 2008, 24쪽.

12) 선주원, 「사회·문화 맥락을 반영한 문학교육의 지향」, 『문학교육학』 22호, 한국문학교육학회, 2007, 165쪽.

13) C. Wallace, *Oxford language teaching*, 김지홍 역, 『옥스퍼드 언어교육 지침서-읽기』, 범문사, 2003, 40쪽.

학 읽기 과정에서 맥락 작용의 중층성 원리를 다시 확인해 보면, 의미 구성 과정에 작용하는 기저(基底) 층위의 맥락이 텍스트 내적 맥락이라면, 이해의 심도에 따라 텍스트 외적 맥락으로서의 텍스트 간 맥락, 상황 맥락, 그리고 사회문화적 맥락이 점층적으로 작용한다고 볼 수 있다. 사회문화적 맥락은 바로 맥락 작용 층위의 피라미드의 꼭대기에 위치함으로써 최상위에서 문학 소통 과정에 관여한다고 볼 수 있다. 문학 소통 과정에서 사회문화적 맥락의 중요성은 바로 이와 같은 상위 관여 역할을 통해 확인되며, 소통 주체들이 의도적으로 사회문화적 맥락을 조희하는 이유도 여기서 확인된다. 그렇다면 문학 소통 주체에 의한 의도적 조희에서 사회문화적 맥락의 모습이 과연 어떻게 드러나는가? 이 문제를 설명하기 위해 다음으로 는 작가와 독자, 그리고 문학 소통의 매개체로서의 텍스트의 입장에서 의도적으로 조희되는 사회문화적 맥락이 무엇인지에 대해 고찰해 보도록 하겠다.

먼저, 시 텍스트의 창작 주체인 작가의 입장에서 의도적으로 조희되는 사회문화적 맥락을 살펴보자. 표현론의 관점에서 보는 작가는 "자신의 영감(靈感, inspiration) 혹은 천재성을 창작 활동을 통해 표출"¹⁴⁾하는 사람이다. 시인으로서의 작가는 "상상력을 통해 무질서한 상태로 놓인 체험과 감정에 새로운 질서를 부여하며"¹⁵⁾, "자아 내면의 고백"¹⁶⁾을 개인만의 서정 방식으로 드러낸다. 그러나 문학 작품으로서의 시는 아무리 "작가 자신의 정서를 언어로 표현하는 예술"¹⁷⁾이라고 해도 "한 사회에서 사는 인간의 문제를 다루는 범주"¹⁸⁾에서 벗어나기 어려우며, 자기 표현적이면서도 지극히 사회적인 소산이라고 볼 수 있다. 시인은 특정한 사회문화적 맥락에서 태어나 그 시대의 문화적 장 안에서 성장해왔기 때문에 본인의 교육, 가정환경, 시대적 환경, 사상 등을 불가피하게 조희하면서 작품의 사상이나 내용에 직접 또는 간접적으로 반영시키기 때문이다. 여기서 조희되는 사회문화적 맥락은 작품 구성의 일부일 뿐만 아니라, 한 집단의 구성원으로서의 작가가 지니는 사회성을 입증해 주는 조건이 된다.

아도르노(Adorno)는 미학을 탐구하는 시각에서 '서정시와 사회에 대한 담론'을 제기하였는데, 작가와 사회의 관계에 대한 논의에서 사회문화적 맥락의 위상이 확인된다. 그에 따르면 작가는 예술 작품을 창작하는 데에 있어서 "예술과 사회의 관계에 대해 고려하면서 개별적인 요소 간의 커뮤니케이션을 통해 말하게 되며, 제 아무리 섬세한 예술 작품이라 할지라도 작가가 경험한 현실의 속박으로부터 영원히 벗어나지 못한다."¹⁹⁾ 여기서 아도르노가 언급한 '고려'가 작가와 사회문화적 맥락 간의 관계를 표명하는 데에 있어 가장 정확한 표현이라고 할

14) 구인환 외, 『문학교육론(제5판)』, 삼지원, 2007, 107-108쪽.

15) 오성호, 『서정시의 이론』, 실천문학사, 2006, 334-335쪽.

16) 박수연 외, 『새로 쓰는 현대시 교육론』, 창비교육, 2015, 117쪽.

17) 장순희, 「문화적 맥락 읽기를 통한 고전소설 교육 방안 연구」, 부산대학교 대학원 박사학위 논문, 2013, 2쪽.

18) 김대행, 『문학교육 틀짜기』, 역락, 2006, 173쪽.

19) T. W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, 홍승용 역, 『미학이론』, 문학과지성사, 2010, 17-19쪽.

수 있으며, 이는 본고에서 강조되고 있는 '의도적 조회'와 맥을 같이 한다. 간략하게 표현하자면, 현대시가 작가의 사적인 체험을 바탕으로 한다고 해도, 그 체험 자체는 사회적인 삶에서 이루어진 것이며, 사회적 의미를 지닌다고 보아야 한다. 따라서 시 텍스트에 표현된 작가의 '의식'과 '정서', 그리고 '가치관' 등은 작가의 사회문화적 맥락에 대한 의도적 조회에서 생겨나며, 이것은 또한 사회문화적 맥락 개념의 일부가 된다.

미학에서 바라보는 사회문화적 맥락이 '서정과 사회의 변증적 관계'에서 모습을 드러냈다면, 역사주의비평 이론은 작가가 사는 시대와 사회적 배경에 착안하여 사회문화적 맥락의 정의를 구체화시켰다. 역사주의비평의 입장에서 볼 때, 문학의 의미와 본질은 쓰인 시대의 상황, 사상, 그리고 문학적 전통, 관습 등의 포괄적인 맥락 속에만 밝혀진다.²⁰⁾ 즉 어떠한 문학 작품도 그 자체로서 완전하지 않으므로, 이와 관련된 사회문화적 맥락을 통해 작품을 연구해야 한다는 것이다. 대부분의 작가들은 자신이 살아오면서 체득한 이데올로기와 문제의식에 의해 가치가 매겨진 의미를 선택한 후 작품 세계를 구상하기 때문에, 작가의 시간과 그가 경험한 공간이 사회문화적 맥락이 되어 작가에 의해 조회되면서 작품의 사회적, 역사적, 그리고 문화적 측면에 적지 않은 영향을 미친다고 할 수 있다.

문학사회학에서는 작가와 사회, 작가와 문학 간의 긴밀한 관계를 다루고, 작가를 평판(評判)하는 과정을 통하여 사회문화적 맥락이 무엇인지를 설명한다. 텐(Taine)의 표현을 빌리면, "오직 진정으로 위대한 예술가만이 그의 시대를 충분히 표현해 낼 수 있으며, 전민족(全民族)과 전시대(全時代)의 존재양식을 재현함으로써, 작가는 그 주변에 전체 시대와 민족의 공감을 불러 모을 수 있다."²¹⁾ 이 말인즉, 이른바 좋은 작가는 사회적 집합적 표현으로 작품을 창작하는 작가이며, 위대한 문학은 시대와 민족적 정신을 구현해 내야 한다는 것이다. 여기서 사회문화적 맥락에 대한 작가의 의도적 조회는 작가와 작품의 가치를 평가하는 잣대이며, 좋은 문학을 만들어내는 원동력으로 간주된다. 이처럼 문학사회학에서 문학은 작가 개인에게만 관련될 수 없는 사회적 산물이라는 것이 명확하게 입증되며, 작가가 의도적으로 사회문화적 맥락을 조회하는 행동이 너무나 당연시 되고 있다. 만약 문학을 "공동체적 감정과 진정성을 획득하려는 인간의 본질적 충동의 구체적 표현"²²⁾이라고 본다면, 사회문화적 맥락은 바로 '공동체적 감정'과 '사회정신'의 구상화(具象化)이며, 작품을 잉육(孕育)하는 모태(母胎)로 이해될 수 있다.

지금까지 사회문화적 맥락과 작가의 관계를 살핌으로써 작가에 의하여 의도적으로 조회되는 사회문화적 맥락이 무엇인지에 대해 살펴보았다. 요약하자면, 사회문화적 맥락은 시인의

20) 이상섭, 『문학비평용어사전』, 민음사, 2001, 241쪽.

21) H. Taine, *History of English Literature*, H. van Laun (trans.), Chatto & Windus, 1906, p.1. A. Swingewood, *The Sociology of Literature*, 정혜선 역, 『문학사회학』, 한길사, 1986, 34쪽 재인용.

22) 정혜선 역, 앞 책, 32쪽.

사회성을 확보해주는 조건이자 작품의 창작에 관여하는 맥락이다. 이는 또한 작가의 사회적 체험의 기반이 되며, 작가의 의식, 정서, 가치관 등에 관여하는 맥락이다. 뿐만 아니라 사회문화적 맥락은 작가가 생활한 시대와 사회적 배경으로도 간주될 수 있으며, 문학적 전통, 관습, 문학사의 흐름 등과 밀접한 관련을 지닌다. 한 걸음 더 나아가서 작가가 작품을 창작하는 모태이자 원천(源泉)으로서의 사회문화적 맥락은 공동체적 감정과 사회(민족) 정신을 구상화하며, 작가와 작품의 사회적 가치를 평가하는 유력한 준거라고도 볼 수 있을 것이다.

다음으로, 시 텍스트를 수용하는 주체인 독자의 입장에서 의도적으로 조회되는 사회문화적 맥락이 무엇인지에 대해 살펴보자. 작가와 마찬가지로 "독자도 개인이지만 특정한 사회문화적 위치를 지니고 있는 집단의 구성원이다."²³⁾ 따라서 독자는 '집단적 속성'을 지니고 있으며, 사회문화적 맥락 안에 위치하면서 상황 맥락의 영향을 받아 텍스트와 교류하게 된다.²⁴⁾

사회인지 이론과 담론이론의 입장에서 독자의 시 읽기 과정을 분석해보면, 사회적·문화적 정체성으로 인해 독자마다 결코 완전히 동일한 해석 결과를 산출하지 않는다는 것을 확인할 수 있다. 바흐친(Bakhtine)은 읽기 과정을 작가와 독자 간의 대화로 보았는데, 이때 소통 주체가 산출한 "발화는 사회적 행위로서 끊임없는 상호작용하는 것이며, 현실 속에서 발화된 모든 단어들은 화자(작가), 청자(독자), 대상(주인공)이라는 세 참여자의 사회적인 상호작용의 산물"²⁵⁾이라고 강조하였다. 시 텍스트를 어떠한 사회문화적 맥락 속에 존재하던 작가의 생각이 나 느낌을 쏟아낸 결과물로 본다면, 독자 역시 어떠한 사회문화적 맥락 속에 존재하는 인물로서 작가의 산물을 읽는다. 따라서 유일한 가시적(可視的) 매개인 텍스트를 통해 이루어진 작가와 독자 간의 소통 과정에서는 '개인적인 소통'과 작가와 독자가 각자 처한 '사회 간의 소통'의 두 가지 소통축이 작동한다고 볼 수 있다. 이 과정에서 독자의 본인과 작가의 사회문화적 맥락에 대한 조회는 불가피하며, 그 결과에 따라 해석의 방향도 변화한다고 볼 수 있다. 다른 각도에서 설명하자면, 개인적 소통이 텍스트의 내용 자체를 이해하는 과정이라고 간주한다면, 사회적 소통은 사회문화적 맥락에 대한 탐구를 중심으로 텍스트의 내용에 영향을 미치는 무언가를 파악해 내는 것이다. 이때 독자가 작가의 사회문화적 맥락을 잘 파악하면, 해석의 타당성과 합리성을 증진시킬 수 있으며, 본인이 가지고 있는 사회문화적 맥락을 잘 알면, 텍스트에 대한 이해를 심화시키게 된다. 여기서 독자에 의해 조회되는 사회문화적 맥락은 "한 집단, 한 공동체 구성원들이 공유하고 있는 문화, 나름의 가치, 신념, 의식, 행위, 규범 등의 틀"²⁶⁾로 해석될 수 있다.

23) J. P. Gee, Discourse and Sociocultural Studies in Reading, *Handbook of Reading Research*, Lawrence Erlbaum Associate Inc, 2002.

24) 진선희, 「문학교육 내용 '맥락'의 요소 및 지도 방법 연구-상호문화적 읽기 활동을 중심으로」, 『국어교육연구』 48호, 국어교육학회, 2011, 200쪽.

25) T. Todorov, *Mikhail Bakhtine*, 최현무 역, 『바흐친 문학사회학과 대화이론』, 까치, 1987, 173쪽.

한편, 독자의 수용 이론에서도 사회문화적 맥락의 모습을 확인할 수 있다. 현대시는 풍부한 함축적 의미를 지니고 있으며, 경쟁적 해석들을 불러일으킬 수 있을 만큼 다양한 해석의 여지를 가지고 있다. 그러나 독자는 해석의 갈등과 경쟁 속에서 사회문화적 맥락에 대한 의도적 조화를 통하여 "특정한 해석적 위치"²⁷⁾를 선택하게 된다. 결국 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기는 사회문화적 위치 속에 놓인 독자가 자신의 삶에서 형성한 "사회문화적 지식 혹은 실천 능력을 형성하거나 재구성하는 사회적 과정"이자, 자신의 "문화적 자원의 토대 위에서 텍스트를 재구성하는 실천"²⁸⁾으로 규정될 수 있을 것이다. 이처럼 독자에 의해 의도적으로 조회되는 사회문화적 맥락이 또다시 의미 구성의 상위에 나타나 시 해석 과정을 조정하게 된다고 볼 수 있다.

상술한 내용을 종합해 보면, 현대시는 "자아와 세계의 동일성을 강조하는 텍스트"²⁹⁾이지만 결국은 '사회성을 지니는 인간에 의해 창조된 것이며, 인간에 의해 내면화되면서 또다시 사회성을 지닌 작품으로 재탄생'하게 된다. 따라서 소통 주체이자 문학 생산 및 수용 주체로서의 작가와 독자는 특정한 시공간 안에서 자신이 속한 사회구조와 이데올로기, 공동체의 가치나 신념 등에 영향을 받는다. 독자가 시를 읽는 것은 텍스트 배후에 숨어 있는 사회문화적 맥락과 한 사회 집단에서 공유되는 가치관을 읽어내는 과정이라고 할 수 있다. 따라서 독자가 시를 읽는 과정에서 사회문화적 맥락에 대한 조회 및 이해는 불가피하며, 이를 능동적으로 환기하고 조직하며, 활용하는 능력도 함께 요구된다.

마지막으로, 문학 소통 주체들 간에 위치한 시 텍스트와 사회문화적 맥락 간의 관계를 살펴보고자 한다. 작가와 독자 이외에 시 텍스트를 통해 사회문화적 맥락의 정의를 재조명하게 된 이유는 시 텍스트가 문학 소통 주체들을 연결시킬 수 있는 유일한 매개체 때문일 뿐만 아니라, 작가에게는 사회문화적 맥락을 조회한 결과이자 독자에게는 사회문화적 맥락을 새롭게 조회하게 하는 자원의 공급체(供給體)로서 지니는 이중적 속성에 주목하였기 때문이다.

먼저, 작가에 의해 조회된 사회문화적 맥락은 시 텍스트의 구성에 관여하는 맥락이라고 할 수 있다. 해석학에서 리코르(Ricoeur)가 제기한 '해석 이론'은 이 정석의 좋은 출발점이 된다. 리코르는 텍스트의 근본적인 기능을 '담론(Discourse)'으로 보았는데, 메시지로써의 텍스트의 위상을 강조하였다. "하나의 메시지는 개인적이고 의도적이지만, 메시지의 코드는 집단적이고, 문화적이며 또한 무의식적"³⁰⁾이라고 주장하였다. 여기서 말하는 '무의식적이고 문화

26) 최인자, 「소설 화자의 맥락적 이해와 윤리적 반응 형성을 위한 소설 교육」, 『독서연구』 25호, 한국독서학회, 2011.

27) 최인자, 「문학독서의 사회문화적 모델과 '맥락' 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25호, 한국문학교육학회, 2008, 432-433쪽.

28) M. Kathleen, *The Culture of Reading & The Teaching of English*, Manchester University Press, 1994, p.48.

29) 남민우, 『시 교육의 해체와 재구성』, 역락, 2006, 93쪽.

적 집단 코드'는 바로 직관적인 사회문화적 맥락으로 이해될 수 있다. 시 텍스트 내의 코드는 "집단적인, 문화적인, 심지어 공동체의 보편적인 내용까지 표현"³¹⁾하는 동시에 시 텍스트의 지시성(指示性)으로도 자리를 잡게 된다. 여기서 등장하는 '지시성'이라는 용어는 텍스트와 현실 간의 관계를 설명해 준다. 시는 늘 '무엇'인가를 말하는데, 독자는 시를 읽으면서 그 '무엇'가에 대한 자신의 세계를 연결시켜, 해석과 이해의 틀을 구성해 낸다. 이때 '사회집단의 보편적이고 문화적인 내용', 즉 텍스트 안에 녹아 있는 사회문화적 맥락이 작가와 독자 사이의 소통을 조율하는 큰 전제가 되며, 이는 또한 독자가 구성해낸 다양한 이해의 틀의 기본 바탕을 마련해 준다고 볼 수 있다.

시를 현실에 대한 반영체(反映體)라고 본다면, 사회문화적 맥락의 현주소는 예술적 세계로서의 텍스트와 현실 세계와의 관계 속에서 확인된다. 마르크스주의 문예 이론은 바로 이 논의를 지지하는 탄탄한 버팀목이 된다. 마르크스주의의 근본적인 문제들 중의 하나는 바로 '토대(經濟基礎, base)'와 '상부구조(上層建築, superstructure)'에 대한 문제이다. "토대가 인과적으로 이데올로기를 규정"³²⁾이라는 기본 신념에서 출발하는 마르크스주의 세계관에서 볼 때, 과학기술, 학문, 철학, 그리고 예술에 이르는 인간의 모든 정신적 활동인 상부구조는 그것을 조건 짓는 경제적 현실인 토대에 의해 규정된다. 인간을 둘러싼 경제적 조건이 '물질적 환경'이고, 이 물질적인 조건에 따라 형성된 사회적, 정치적 이데올로기적 정세는 '역사적 상황'이며, 인간의 모든 행위는 그 행위를 낳은 물질적 환경과 역사적 상황에 작용한다. 더 명확하게 설명하자면, 마르크스주의에서 보는 인간의 행위는 오로지 한 개인의 정신 활동에 그치지 않고, 물질적 환경과 역사적 상황이라는 거시적 조건 속에서 이루어진다는 것이다. 따라서 시 텍스트 또한 "당대의 사회적, 역사적 조건 속에서 만들어진 산물이므로, 내용과 형식면에서 사회적 역사적 현실을 반영"하기 마련이다. 물론 "각 작품에서 현실에 대한 반영이 다양하게 이루어지겠으나, 시는 언제나 사회문화적 맥락 속에서 태어난다."³³⁾

사회언어학적 접근에서 확인되는 시 텍스트와 연결된 사회문화적 맥락은 일종의 '텍스트 결정체(決定體)'라고 간주된다. 이와 같은 '결정'과 '결정되는' 관계 속에서 바흐친(Bakhtin)의 '대화 이론'을 언급하지 않을 수가 없다. 바흐친에 따르면, "문학 텍스트를 구성하는 요소들(사건, 등장인물, 작가, 청취자) 사이에 모종의 '상호관계'가 유지되고 있으며, 이 관계의 모든 국면들은 작품의 외적 현실이자 사회적인 힘과 직결된다." 특히 "이데올로기적 영역들, 사회-

30) P. Ricoeur, *Interpretation Theory: Discourse and the surplus of meaning*, Fort Worth, 1975, p.8.

31) 연인선, 「외국문학 다르게 읽기-문화의 차이를 바탕으로」, 『독일문학』 93호, 한국독일어문학회, 2005, 147쪽.

32) M. M. Bakhtin, V. N. Volosnov, *Marxism and The philosophy of language*, 송기환 역, 『마르크스주의와 언어철학』, 한겨레, 1988, 26쪽.

33) 정재찬 외, 『현대시 교육론』, 역락, 2017, 232-233쪽.

정치적인 구조나 경제는 외부뿐만 아니라 내적인 구조적 요소들에 기대면서 시를 결정한다" ³⁴⁾고 강조하였다. 바흐친의 주장은 문학 텍스트의 형성 과정과 내적 요소들과의 대화적 관계만을 강조하는 동시에 '텍스트가 생산되는 사회적 역사적 과정' ³⁵⁾을 다루면서 "어느 정도 시를 결정" 해주는 사회문화적 맥락에 주의를 기울였다고 보아야 할 것이다.

텍스트 사회학 분야에서 사회문화적 맥락은 '문학의 발전'에 기여하는 맥락으로 간주된다. 트이냐노프(Tynjanov)는 문학 발전에 있어서 사회문화적 요소들이 지배적인 중요성을 지닌다고 강조하였다. 이러한 중요성은 정체성과 맥락 속에서만 조명된다고 할 수 있는데, 사회문화적 맥락은 문학 작품의 수정과 변형 등의 측면에서 원칙적인 영향을 미친다고 하였다. ³⁶⁾ 여기서 말하는 사회문화적 맥락은 정체성과 긴밀한 관련을 맺고 있으며, 이른바 '원칙적인 사회적 요인'으로서 문학 텍스트의 발전과 변형을 좌우하게 된다. 따라서 시 텍스트에 포함되어 있는 사회문화적 맥락은 정체성과 관련된 사회적 요인이며, 소통 주체들에 의해 쌍방향적으로 조화되면서, 텍스트의 발전과 변형에 지배적인 역할을 한다고 말할 수 있다.

지금까지 작가와 독자에 의해 조화되는 사회문화적 맥락이 시 텍스트와 결합되는 지점에 대해 살펴보았다. 간단하게 요약하자면, 사회문화적 맥락은 시 텍스트를 구성하는 '집단적 코드'를 좌우하는 맥락이다. 사회문화적 맥락 안에는 집단적, 문화적, 공동체적 내용이 포함되어 있으며, 이는 시 텍스트와 현실 세계 간의 관계를 설명해 준다. 또한 사회문화적 맥락은 '토대'의 일부인 '역사적 상황'으로서 한 집단의 이데올로기를 형성해 주기도 한다. 텍스트를 매개로 하는 문학 소통 과정에서의 사회문화적 맥락은 사회적·역사적 현실과 직결되며, '유리 상태(遊離狀態)'에 처해 있는 의미 조각들을 집중적으로 통합시킨다. 뿐만 아니라 사회문화적 맥락은 정체성과 긴밀한 관련을 맺으며, 일종의 '촉진제(促進劑)'로서 시 텍스트의 발전과 변형을 추동한다. 사회문화적 맥락 또한 '사회적인 힘'을 지니고 있어 시 텍스트의 형성 과정뿐만 아니라 구조적 요소 간의 관계까지도 결정해 주는 맥락으로 볼 수 있다.

종합하자면, 사회문화적 맥락은 문학 소통 과정에서 작가와 독자, 그리고 매개체로서의 텍스트 간에 긴밀한 상관관계를 유지하고 있으면서, 활발한 상호작용을 하고 있다. 이는 시 텍스트의 생산과 수용을 제어하는 중요한 요소로서 작가와 독자에 의해 의도적으로 조화되며, 시 텍스트를 구성하는 큰 틀에 영향을 주면서 문학 소통의 과정과 결과를 조정하는 맥락이라고 할 수 있다.

34) 송기한 역, 앞 책, 27쪽.

35) M. Davidson, Discourse in Poetry: Bakhtin and Extensions of the Dialogical, *Code of Signals: Recent Writings in Poetics* (ed.), Michael Palmer, 1983, pp.143-150.

36) Y. Tynjanov, The Evolution of Literature, in T & E. Burns (ed.), *Sociology of Literature and Drama*, Penguin, 1973.

(2) 해석에 필요한 지식을 메타적으로 연결해 주는 맥락

이해하기 위해 시를 읽는 것은 "드러나 있는 것으로부터 숨겨져 있는 것을 찾아내는 행위"³⁷⁾로 간주할 수 있다. 이때 '찾아내는' 과정이 곧 시 읽기의 관건이 된다. 왜냐하면 시에 숨겨져 있는 의미들은 독자가 어떤 맥락을 활용하여 이를 풀어내느냐에 따라 달라지며, 독자마다 각자 의지하는 판단 근거에 따라 해석이 달리 도출되기 때문이다. 시를 이해하기 위해 독자들은 단순히 텍스트 중심적 읽기에만 그칠 수 없으며, 기본적인 내용과 관련된 다양한 '지식'으로서의 맥락³⁸⁾을 활용하게 된다. 여기서 지식은 독자들로 하여금 "추론 생성과 텍스트 단위들의 연결 관계"³⁹⁾를 알 수 있게 해주고, 일종의 "중간층 언어"⁴⁰⁾로서 텍스트가 제공해주지 못한 '여백'과 연결성을 밝혀준다. 따라서 맥락은 시를 이해하는 과정에서 필요한 지식으로 작동되며, 시의 의미 구성과 긴밀한 연관을 유지한다고 볼 수 있다.

"독자가 시를 해석하기 위해 활용할 수 있는 정보와 지식"⁴¹⁾에 입각하여 맥락을 바라볼 때, 맥락 요소 간의 층위 문제가 또 다시 화두(話頭)가 된다. 독자들이 시의 의미를 구성하는 것은 생성적이고 선택적인 과정이다. 이른바 생성력이 있다함은 독자들이 원텍스트 위에 또 다시 추론적 해석을 얹는 것을 의미하며, 선택력이 있다함은 지식으로서의 맥락 요소들을 필요에 따라 선택하여 활용한다는 것이다. 여기서 언급된 '생성과 선택'을 맥락 중심의 시 읽기에 적용시킨다면, 독자들은 텍스트 내적 맥락을 통하여 시 "텍스트 내용의 명제적 표상을 형상화"하고, 텍스트 간 맥락을 활성화하여 시 텍스트의 의미를 구체화시킨다. 독자들은 또한 상황 맥락을 바탕으로 하여 시 텍스트와 관련된 특정 상황, 사건, 행위 등에 대한 "인지적 표상"⁴²⁾을 만들며, 마지막으로 "제도적이고 정신적인 배경"⁴³⁾지식으로서의 사회문화적 맥락들을

37) 김미혜, 「지식 구성적 놀이로서의 시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2007, 63쪽.

38) 여기서 말하는 지식은 상대적으로 '날것'인, 특수하고 실용적인 것들로서의 '정보'와 구분되는 개념으로서의 '지식'을 의미한다. 다르게 표현하자면, '어디까지 아는 것(지식)'과 '그것만 아는 것(정보)'의 구분이기도 하다. 지식은 주체의 사고과정을 거쳐 분석, 체계화된 것으로 인식 주체의 노력을 요구하게 된다. 학습자들이 시 읽기에 활용하는 맥락은 기본적으로 정보의 성격을 가지나, 이것이 시의 의미를 구성하는 데에 적극적으로 작용하게 되면서 해석 경험을 가능하게 하는 '지식'으로 기능하게 된다. P. Burke, *A Social history of knowledge: from Gutenberg to Diderot*, 박광식 역, 『지식: 그 탄생과 유통에 대한 모든 지식』, 현실문화연구, 2006, 28쪽.

39) N. N. Spivey, *(The) Constructivist metaphor*, 신현재 외 공역, 『구성주의 은유: 읽기·쓰기·의미 구성의 이론』, 박이정, 2001, 253쪽.

40) 주세형, 「할레데이 언어 이론의 국어교육학적 의미」, 『국어교육』 130호, 한국어교육학회, 2009, 184쪽.

41) H. H. Clark, T. B. Carlson, *Context for comprehension*, in J. Long, A. Baddeley (ed.), *Attention and performance IX*, Lawrence Erlbaum Associates, 1981, pp.313-330.

42) W. Kintch, van Dijk, The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model, *Psychological Review* Vol.95, 1978, pp.163-182. 신현재

동원하여 시 텍스트에 '언급되지 않은 가정들(unspoken assumptions)'을 구현한다. 이와 같은 일련의 과정에서 사회문화적 맥락의 좌표와 현주소가 다시 한 번 확인된다. 즉, 사회문화적 맥락은 유대와 징검다리로서 시 해석에 필요한 다른 맥락적 지식들을 메타적으로 연결해주는 맥락으로서 존재한다는 것이다.

사회문화적 맥락이 '해석 지식의 메타적 유대'라고 정의 내릴 수 있는 이유는 먼저 '보편적 상식의 유래'에서 확인될 수 있다. 게오르그 짐멜(Georg Simmel)은 사회를 "대다수의 개인들 사이에서 진행되는 사회적 상호작용 또는 사회화 과정"⁴⁴⁾이라고 정의하였다. 이 정의에서의 '다수의 개인들'이라는 말을 통해 사회는 문화를 '넓은 공동체'에서 작용하는 과정임을 알 수 있으며, '과정'과 같은 표현은 사회에 함축되어 있는 '운동성'을 시사해 준다. 즉, 사회문화적 맥락을 본질적 요소들의 고정된 총체로 규정하기보다, 사회 공동체의 대다수에게 있어서 보편적 상식이자 경향으로 작용하는 추상적 구성물로 볼 단초를 여기서 찾을 수 있다. 따라서 시 해석에 필요한 지식들은 이러한 '보편적 지식'과 '문화 속에서 널리 공유되는 협상된 동의'에서 유래한 것이며, 사회문화적 맥락은 해석 지식망(知識網)을 총형으로 연결해 주는 중요한 연결고리가 된다.

'해석을 위한 지식'이라는 측면에서 사회문화적 맥락을 조명할 때, '사회문화적 구성주의 이론'을 언급하지 않을 수가 없다. 존 스타이너(John Steiner)는 지식의 습득과 형성과정을 개인의 인지작용의 결과로 보며, 특정한 집단 속의 존재로서의 개인은 각종 사회적 참여를 통해 지식을 구성 및 재구성하는 작업을 수행한다고 주장하였다.⁴⁵⁾ 따라서 사회문화적 구성주의에서 인정된 지식은 그 종류와 무관하며, 사람들이 속한 사회문화적 상황에서 인식하는 것이어야 된다는 것이다. 이와 같은 의미 선상에서 앵글러트(Englert) 역시 "한 개인의 사고 행위는 사회적 언어, 즉 외적인 사회적 관계와의 대화를 내면화한 것"⁴⁶⁾이라고 주장하며, 한 개인의 지식 구조는 자신이 속한 담화공동체와의 사회적 상호작용을 통해 구성된 것이라고 설명한다. 독자가 읽기 과정에서 필요로 하는 지식으로서의 사회문화적 맥락은 바로 이러한 공동체적 가치관 아래 사회구성원들이 합의하여 도출해낸 동의이며, 다른 사회구성원들과의 상호작용 과정에서 형성된 것이라고 볼 수 있다. 그러므로 사회 구성원들의 공통적인 공감대 없이는 그 어떠한 언어적 소통도 말이나 글로 이루어지지 않고, 사회문화적 맥락은 '약속된 사회 공통적 지

외, 앞 책, 157쪽 재인용.

43) 노은희, 「상황 맥락의 도입을 통한 말하기 지도 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 1993, 10쪽.

44) 김덕영, 『게오르그 짐멜의 모더니티 풍경 11가지』, 도서출판 길, 2007, 118쪽.

45) V. John-Steiner, H. Mahn, Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework, *Educational Psychologist* Vol.31 No.3-4, 1996, pp.191-206.

46) C. Englert, Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic, and social enterprise of writing, *Journal of Learning Disabilities* Vol.25 No.3, 1992, p.161.

식'으로서 다른 개인적 지식이 생겨나는 바탕을 제공해 준다고 말할 수 있게 된다.

해석을 위한 지식을 메타적으로 연결해 주는 맥락으로서의 사회문화적 맥락의 위상은 지식 사회학에서도 확인될 수 있다. 김봉순은 르너슈타크(Werner Stark)의 지식사회학적 논의를 바탕으로 하여 사회문화적 지식을 '시대정신'이라고 보았다.⁴⁷⁾ 토마스 쿤(Tomas Kuhn)의 패러다임, 비코(Steve Biko)의 '상식', 헤겔(Hegel)의 정신적 특이성, 바틀렛(Bartlett)의 사회적 스키마 등의 개념과 마찬가지로, 거시적인 시대정신은 개인적 사유의 뿌리를 형성하고 퇴적(堆積)시키며 결국은 개인의 사유를 지배하게 된다.⁴⁸⁾ 따라서 시대정신과 동일시되는 사회문화적 맥락은 이와 같은 개인적 사유를 지배하는 메커니즘으로 볼 수 있다. 사유의 메커니즘은 개개인에 의해 의식되지는 않으나, 보이지 않는 무형(無形)의 형태로 개인의 판단에 관여하게 된다. 독자가 시를 해석하는 과정을 잘 분석해 보면, 상술한 '시대정신으로서의 사회문화적 맥락'의 실현 공간이 자연스럽게 확인된다. 시 텍스트에는 표면적 의미 외에도 작가의 시대정신과 같은 거시적 의미구조가 함께 내포되어 있다. 시를 읽는 독자도 역시 시대정신의 지배를 받으며 표면적 의미를 넘어 심층적 의미를 탐구해 나가면서 이해의 수준에 도달하기 위해 노력한다. 시의 표면적 의미를 파악하는 데에 있어서 독자의 다양한 개인적 지식과 선전 경험이 절대적으로 필요하지만, 잡다한 해석 지식을 체계적으로 통합시키고, 텍스트 배후에 숨어있는 심층적 의미를 파악하는 데에 있어 사회문화적 맥락이 관건이 된다 할 수 있을 것이다.

지금까지 살핀 논의들이 사회문화적 맥락의 윤곽을 선명하게 그려냈다면, 이주섭은 구체적인 정의를 통하여 사회문화적 맥락의 모습을 세밀하게 구상화(具象化)시켰다. 그의 표현을 빌자면, 사회문화적 맥락은 다음과 같이 규정될 수 있다.

사회문화적 맥락은 같은 사회, 같은 문화권에 살고 있는 사람들이 공유하고 있는 상징체계, 신념, 태도, 행위패턴, 문화적 규칙 등의 추상적 구성물이라 할 수 있다. 사회문화적 맥락은 특정한 개인들의 상호작용을 초월하며, 개인들의 상호작용을 설명하고, 예측하고, 통제할 수 있는 가장 상위의 맥락이라고 할 수 있다.⁴⁹⁾

위의 인용문에서는 사회문화적 맥락을 한 공동체가 공유하는 추상적 구성물로 규정하고, 개인들 간의 상호작용을 통제하는 맥락이라고 보고 있다. 공동체와 개인, 거시와 미시를 포함하는 이 정의는 사회문화적 맥락의 메타적 모습을 보여준다. 여기서 말하는 사회문화적 맥락은 개인의 다양한 심리에 내재된 추상적 구성물이며, 작가와 독자의 개인적 사회문화적 맥락

47) 김봉순, 「읽기 교육 내용으로서의 지식」, 『국어교육학연구』 25호, 국어교육학회, 2006, 48-49쪽.

48) W. Stark, *(The) Sociology of knowledge*, 임영일 역, 『지식사회학: 이념사의 보다 깊은 이해를 위하여』, 한길사, 1983, 321쪽.

49) 이주섭, 「상향 맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문, 2001, 67쪽.

에 영향을 미치게 된다. 독자, 텍스트, 작가 이 삼자(三者)의 상호작용 관계 속에서 독자는 자신의 배경지식, 경험, 읽기 상황 등 각종 맥락 요소들을 활용하여, 적극적으로 시의 의미를 구성하는데⁵⁰⁾, 능동성과 상호주관성이 요구되는 이 과정에서 사회문화적 맥락은 다양한 개인적 맥락의 기저(基底)가 되어 시 해석의 전 과정을 추동(推動)한다. 이처럼 독자가 각종 맥락 지식을 활용하고 조직하는 과정에서 사회문화적 맥락이 가지고 있는 '메타적 유대'로서의 본질이 다시금 강조된다.

요컨대, 복잡하고 정교화된 시 읽기 과정에서 독자는 한 사회와 해석 공동체(interpretative community)에 속한 일원으로서 사회문화적 맥락과 영향을 주고받으며, 개인의 인지적 반응을 조정하고, 텍스트를 내면화하는 과정을 겪게 된다. 따라서 본 연구에서는 상술한 논의를 종합하여 시 읽기 과정이라는 큰 테두리 아래 맥락 주체(작가와 독자)에 의해 조희되고, 다양한 해석 지식을 메타적으로 연결하는 사회문화적 맥락의 구체적인 정의를 다음과 같이 정리하고자 한다.

시 읽기에서의 사회문화적 맥락이란, 일종의 상위 개념으로서 문학 소통 주체인 작가와 독자에 의해 인지적 측면에서 의도적 조희가 필요한 맥락이다. 이는 맥락 주체(작가와 독자)의 생산 및 수용 과정에서 한 가지 무형(無形)적 맥락으로 작동하며, 시의 의미 구성 과정을 좌우한다. 사회문화적 맥락은 또한 한 문화공동체 안에서 공유되는 시대정신, 상징체계, 신념, 태도, 행위 패턴, 문화적 규칙 등을 재현하는 맥락으로서 시 해석을 위한 다양한 개인적 맥락 지식들을 메타적으로 연결해 주는 맥락이다. 이는 맥락 주체들의 사유의 뿌리를 형성하며, 맥락 주체에 의해 활용되고 조직되고, 최종적으로 소통 결과를 합리적인 방향으로 이끌어주는 맥락이라고 할 수 있다.

2) 사회문화적 맥락의 특성

(1) 의미 구성의 상위 조정성

사회문화적 맥락은 시의 의미 구성 과정을 상위 조정하는 특성을 지닌다. 이것은 사회문화적 맥락 개념에서 언급되는 '문학 소통 과정을 상위 조정하는 측면'과 맥을 같이 하며, 사회문화적 맥락이 지니는 여러 가지 특성 가운데에 가장 근본적인 특성이라고 할 수 있다. 여기서 '근본'이라는 수식어를 택하게 된 이유는 '사회'와 '문화' 이 두 가지 개념의 광범위함 때문이며, 사회문화적 맥락과 문화 공동체 간의 '이식'과 '이해관계'에서도 연유된다.⁵¹⁾ 더 명료

50) 김혜정, 「읽기 쓰기 통합 활동에서 의미 구성의 내용과 이해과정 연구」, 『독서연구』 11호, 한국독서학회, 2004, 143쪽.

51) 김하수, 『문제로서의 언어 1-사회와 언어』, 커뮤니케이션북스, 2014, 228-229쪽.

하게 귀납해 보자면, 사회문화적 맥락은 공동체에 속한 개인들의 상호작용을 설명하고, 예측하고, 또한 조정할 수 있는 가장 상위의 맥락이라고 할 수 있다. 문학 소통 주체 간의 발화와 응답이 강조되는 시 읽기 과정에 사회문화적 맥락의 개입 없이 완전하게 이루어기가 어려울 것이며, 독자가 시 해석 결과를 산출하는 데에 있어 사회문화적 맥락의 상위 조정 없이는 타당성을 잃기가 쉽다.

사회문화적 맥락이라는 개념을 확대해 볼 때, 사회문화적 맥락의 상위 조정성은 '원형(原型)'이라는 용어로 설명될 수 있다. 원형은 "한 민족에게 있어서 저마다의 개성"⁵²⁾으로 이해될 수 있는데, 역사적 흐름 속에서의 민족적 특성과 일맥상통하는 면이 있다. 유사한 역사적 상황에서 민족적 원형이 주체가 되어 전개되듯이, 오랜 역사를 통해 형성된 문화적 원형, 즉 사회문화적 맥락은 개개인의 표면적 의식을 넘어 훨씬 더 뿌리 깊은 정신적 틀을 형성한다. 이때의 사회문화적 맥락은 문학 소통 과정을 관여하는 맥락이라는 개념의 국한을 뛰어넘어, '공동체 특성의 축약(縮約)' 및 '개체 정신의 구성 모형(模型)'으로 풀이된다.

그러나 시 읽기에서의 사회문화적 맥락이 지니는 상위 조정성을 잘 다루려면, 사회문화적 맥락을 초점화된 시각에서 바라볼 필요가 있다. 이때 사회문화적 맥락의 상위 조정성을 설명할 수 있는 가장 적합한 용어는 '사회집단의 사회적 시야(social purview)'라고 할 수 있다. 바흐친 학파의 일원으로서의 볼로쉬노프(V. N. Volosnov)는 언어를 '이데올로기의 기호'라고 보았는데, 언어 기호는 사회적 상호관계에서 형성된다고 주장하였다. 그의 표현을 빌리면, "한 사회가 발전하는 모든 단계에서는 가치 평가적 액센트가 부여된 일정한 대상의 영역이 존재한다. 오로지 그 영역에서만 대상이 기호로 형성되는 것이며, 의사소통의 대상이 된다." 특정한 대상이 발생할 때 상호주관적인 의미를 획득하지만, "사회적 시야에 들어가기 위해서 해당 사회의 사회적 가치를 획득하여야 이데올로기의 영역으로 편입될 수 있으며, 안정된 형태를 얻고 정착할 수 있다."⁵³⁾ 보다 더 명확하게 설명하자면, 시 텍스트는 작가에 의해 상호주관적으로 이데올로기 기호로서의 언어로 구성되며, 그가 독자에 의해 인정되는 동시에 사회적 시야에 진입되는 것이며, 사회적 승인을 받은 기호의 물상화(物象化)가 된다. 한편에 각 사회집단의 사회적 시야가 서로 다르기 때문에, 같은 시 텍스트에 대한 가치적 판단 결과가 달라질 수 있으며, 시 텍스트를 구성한 기호의 주제, 즉, 대상이 되는 실체(혹은 현실의 사상(事象))도 다르게 해석된다고 할 수 있다. 한 사회집단에게는 당연시되는 기호의 주제가 다른 사회집단의 사회적 시야에는 융합되지 않을 수도 있으며, 다른 사회 주성원에 의해 오인되거나 부정될 가능성도 있다. 이와 같은 사회적 시야는 곧 사회문화적 맥락을 구성하는 중요한 일부가 되며, 사회적 시야의 전유성(專有性)이 사회문화적 맥락의 핵심이 된다. 따라서 시 읽

52) 김용운, 「원형사관으로 본 한국의 미래」, 『광장』 187호, 세계평화교수협의회, 1989, 231쪽.

53) M. M. Bakhtin, V. N. Volosnov, *Marxism and the philosophy of language*, 송기한 역, 『마르크스주의와 언어철학』, 한겨레, 1988, 33쪽.

기에서의 사회문화적 맥락의 상위 조정성은 사회적 시야에 대한 모색과 시 텍스트의 사회적 가치를 판단하는 데에서 확인된다고 할 수 있다.

시 읽기에서의 사회문화적 맥락은 한 사회집단의 사회적·문화적 무의식과 긴밀하게 연관된다. 이는 시간과 공간의 제약을 뛰어넘어 다양한 시 텍스트에서도 반복된다. 시를 읽는 독자도 사회적 개인으로서 사회문화적 맥락 안으로 모여들고, 다른 독자들과의 상호작용 과정 속에서도 다른 사회문화적 맥락과 부딪히게 된다. 시 텍스트의 표층적 의미는 유한할 수 있으나, 텍스트의 심층(텍스트와 수반된 주제, 텍스트 효과적 또는 이면적 주제)으로 갈수록 다양성을 지닐 수 있다.⁵⁴⁾ 이와 같은 해석의 다양성과 주체의 다층성은 무정부주의 상태에 처해 있는 것이 아니라, 사회문화적 맥락의 제약을 받으며, 사회문화적 맥락의 변동에 따라 움직인다. 따라서 사회문화적 맥락의 상위 조정성은 또한 시 해석의 다양성의 상당 부분을 통제하는 데에서도 확인될 수 있다. 특히 독자가 가지고 있는 개개인의 사회문화적 맥락이 서로 다를 수가 있고, 의미의 구성 방식에도 적지 않은 차이가 존재할 수 있다. 이처럼 다양한 해석의 가능성이 통제되지 않는다면 의미의 무정부 상태가 되기가 쉬울뿐더러 향후의 의미 구성 과정에도 부정적 영향을 끼칠 것이라고 판단된다.⁵⁵⁾ 따라서 사회문화적 맥락은 장기적이고, 지속적이고, 포괄적으로 독자의 의미 구성 과정에 작용할 뿐만 아니라, 타당하지 않은 해석 결과를 배제하고, 상위에서 독자들의 의미 구성 과정을 조정하는 특성을 지닌다고 말할 수 있다.

사회문화적 맥락의 상위 조정성을 언급하면서 그와 시 텍스트의 서정성 간의 관계에 대해 따로 짚어볼 필요가 있다고 본다. 우리가 통상 시라고 할 때 연상하게 되는 텍스트들은 서정시 텍스트들⁵⁶⁾, 즉 "고조된 감정을 짧은 진술에 함축시킨 일인칭 독백체 형식의 시"⁵⁷⁾이며, '시=서정시'의 연상 방식은 일반 교육 현장에서 대단히 확고하다.⁵⁸⁾ 그렇다면 역사적, 사회적 배경이 확연히 드러난 시 텍스트들을 통해 사회문화적 맥락의 상위 조정성을 쉽게 확인할 수 있겠으나, 낭만주의 개성론을 강조하는 순수 서정시에 대한 사회문화적 맥락의 영향력은 미흡할 수 있다는 반론이 제기되기가 쉽다. 이 문제를 직면하여, 서정시가 지니는 '유기적 세계관'⁵⁹⁾이 강조되어야 한다. 서정시는 자아와 세계만을 호소하는 텍스트가 아니라, 시와 독자, 시의 구성요소들 간의 일치를 호소하는 텍스트이며, 궁극적으로 휴머니즘의 인간에 의해 쓰이며, 또한 인간에 의해 읽히는 텍스트라는 것을 간과해서는 안 된다. 시의 영역에서 서정시의 유기적 세계관이 지배화되는 과정은 특정한 사회문화적 기원을 지닌다.⁶⁰⁾ 즉, 서정시는

54) 서혁, 「담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 1996.

55) 서혁·서수현, 「구성주의와 읽기 교수 학습의 방향」, 『독서연구』 18호, 한국독서학회, 2007, 60-61쪽.

56) 김준오, 『시론』, 삼지원, 1994, 19쪽.

57) 오세영, 『시론』, 서정시학, 2013, 26쪽.

58) 김은전 외, 『한국 현대 시사의 쟁점』, 시와시학사, 1996, 10쪽.

59) 김준오, 「시의 형식과 이데올로기」, 『문학사와 장르』, 문학과지성사, 2000, 146-154쪽.

생산 주체의 담론(discourse)이며, 시 텍스트 속의 발화 주체로 기능하는 서정적 자아의 사회문화적 역사적 기원은 더 이상 신비로운 존재가 아니라는 것이다. 다시 말해, 서정시를 통해 체현된 유기적 세계관은 개인을 부정하지 않으면서 전체의 유기성을 강조한다. 이때 시는 미학적이면서도 사회관(社會觀)으로 전이하기에 용이한 특성을 지니며, 사회적 문제 해결에 있어서도 기능적일 수가 있다.

한국의 시문학과 시 교육에서 강조되는 유기적 세계관은 민족공동체 건설에 필요한 '민족적 주체의 정립'과 긴밀하게 연관되어 있다. 이러한 세계관은 사회적 시아의 넓이를 결정해 주며, 누구나 쉽게 공감할 수 있다. 이는 또한 민족이라는 집단적 주체를 표상하는 데에 가장 강력한 이데올로기로 간주된다.⁶¹⁾ 따라서 한국 서정시에 부여되는 사회적 기능인 '개인의 진정한 정서적 표현'도 '민족적 정서'로 해석되는 현상이 빚어지게 된다. 이런 의미 선상에서 한국의 서정시에는 '민족 정서'이자 사회문화적 맥락과 직결되는 유기적 세계관이 녹아있다고 말할 수 있게 된다. 이는 김소월이나 김영랑, 정지용의 서정적 자아들을 민족적 정서를 표상한 자아들로 해석하는 방법이 관습적이라는 점에서도 알 수 있다. 실제로 김소월의 한(恨)이 '사적인 한'이 아니라 '민족의 한'으로 읽히는 관습⁶²⁾, 윤동주의 고뇌가 민족의 고뇌로 읽히는 관습은 대단히 견고하다. 이와 같은 해석법을 통해 독자들은 자연스럽게 김소월의 시 텍스트에 대한 해석 공동체의 일원이 되며, 민족공동체의 주체로서 시적 정서를 경험하게 된다. 따라서 서정시가 '독백을 엿듣는 체험'을 제공한다는 것은 작가가 하는 사적 고백을 듣는 것이 아니라, 민족적 주체가 되는 과정이며 사회문화적 맥락의 상위 조정을 수용한 것이라고 보아야 한다.

(2) 복합성 및 독자에 의한 조회 가능성

사회문화적 맥락은 사회적·문화적 공동체와 여러 측면에서 긴밀하게 연관되기 때문에, 한 가지 명확한 내용으로 규정되기가 어려운 개념이다. 이와 같은 개념적 본질은 사회문화적 맥락으로 하여금 복합성을 지니게 한다. 작가는 유일한 매개체로서의 작품을 통하여 독자와 대화를 나누지만, 작품이 오로지 작가만의 발화의 집합으로 볼 수 없을 것이다. 이 말인즉, 작가와 독자가 관계 맺고 있는 세계를 비롯하여 관습, 사상, 정치, 종교 등의 수많은 요소들이 작품과 연관을 맺고 있다는 것이다. 작품에 관여하는 요소들의 종류가 다양할수록 사회문화적 맥락의 폭이 더 넓어지며, 이 개념의 복합성이 더 뚜렷하게 드러난다.

60) T. Eagleton, *Criticism and Ideology: A Study in Marxist Literary Theory*, Verso, 1978, pp.102-110. 박인기 역, 『시와 담론』, 지식산업사, 1994, 제2장 참조.

61) 구모룡, 「한국 근대 문학유기론의 담론 분석적 연구」, 부산대학교 대학원 박사학위논문, 1992, 125-137쪽 참조.

62) 오세영, 『김소월, 그 삶과 문학』, 서울대학교출판부, 2000, 22쪽.

여기서 '사회문화적 맥락의 복합성' 및 '독자에 의한 조회 가능성'을 한 테두리로 묶은 이유는 독자와 텍스트, 텍스트와 작가, 그리고 독자와 작가 간의 대화 관계를 충분히 인정하기 때문이며, 텍스트와 연결된 사회문화적 맥락과 독자가 개인적으로 가지고 있는 사회문화적 맥락이 결코 같을 수 없다는 사실을 강조하기 위한 것이다. 독자와 텍스트 간의 사회문화적 맥락이 유사하면 유사할수록 시 해석의 타당도가 더 높아지며, 반대로 독자가 사회문화적 맥락 간의 간극을 극복하지 못하면 의미 구성 과정에서 끊임없이 어려움에 맞닥뜨리게 될 것이다. 따라서 유능한 독자는 텍스트와 연결된 사회문화적 맥락의 다양성과 복합성을 인정해야 할 뿐만 아니라, 다양한 각도에서 사회문화적 맥락을 조회할 줄 아는 능력을 갖추어야 한다.

사회문화적 맥락의 복합성은 시 텍스트와 관련되는 외적 세계를 통해 확인될 수 있다. 시는 일차적으로 외적 세계에 대한 기록이라고 할 수 있는 동시에, 한 시대의 특성이나 사회 구성원의 삶을 사실적으로 포착하여 그려내는 성격도 갖는다. 따라서 시의 이와 같은 역할은 반영(反映)이라고 표현될 수 있다. '기록'이라는 표현이 재현(再現)에 가깝다면, '반영'이라는 용어는 인간의 삶을 규정하는 법칙성을 그려내는 것이라고 이해될 수 있다.⁶³⁾ 독자는 시를 읽으면서 다양한 사회문화적 맥락들을 조회하게 되는데, 이 과정 속에서 현실에 대한 반영을 접할 수 있을 뿐만 아니라, 지금까지 자신이 도달한 "현실 체험이나 인식을 넘어서는 경지"⁶⁴⁾까지 나아갈 수 있다. 이때 반영이라는 것을 보다 더 확장된 의미로 받아들이자면, 시 텍스트 외적 세계에 외치한 사상, 문화, 역사, 종교 등 사회문화적 맥락의 구체적 내용들이 모두 반영의 대상이 된다고 할 수 있다. 이처럼 시 텍스트 외적 세계의 복합성은 사회문화적 맥락의 복합성과 직결된다.

또 다른 측면에서 보면, 사회문화적 맥락은 일종의 인지적 표상으로서 독자에 의해 조회 가능하다는 특성도 동시에 지니고 있다. 알렉산더 패트리샤(Alexander Patricia) 등은 '사회문화적 여과장치'라는 개념을 제기하였다. 이 여과장치는 개인적 경험을 지각할 수 있게 해주는 동시에 '사회문화적 지식'으로서 읽기 과정에 작용한다.⁶⁵⁾ 그들이 설명하고 있듯이, 사회문화적 맥락은 일종의 암묵적 지식으로 기능하며, 가족, 공동체, 인종, 집단, 국가, 사회 등의 맥락 필터(filter)의 여과를 거쳐 독자에 의해 이해 과정에 활용된다. 실제로 독자들이 시 텍스트를 읽을 때, 그들은 상황 맥락의 제약 하에서 맥락을 활용하게 된다. 다른 지엽적 개인 맥락들에 비해, 사회문화적 맥락은 이미 독자 안에 체계적으로 형성되어 있으며, 해석 과정에 실체를 갖춘 도구로서 활용되는 경우가 드물지만, 다양한 지식의 기반으로서 인지적 차원에

63) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판문화원, 2013, 250-251쪽.

64) G. Lukács 외, 이춘길 편역, 『리얼리즘 미학의 기초이론』, 한길사, 1985, 84쪽.

65) P. A. Alexander, D. L. Schallert, C. V. Hare, Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge, *Review of Educational Research* Vol.61 No.3, 1991, pp.315-343.

서 독자에 의해 조회되며, 심화된 해석을 끌어오는 역할을 수행하게 된다.

요컨대, 시 읽기 과정에서 사회문화적 맥락이 지니는 조회 가능성은 독자의 사회성을 입증해 주고 있을 뿐만 아니라, 독자와 작가 간의 문학 의사소통 방식을 파악하게 해 준다. 시 텍스트와 연결되는 사회문화적 맥락이든, 독자 본인이 가지고 있는 사회문화적 맥락이든, 독자에 의해 조회될 때에만 의미를 지닌다. 조회 가능성은 또한 사회문화적 맥락이라는 개념의 역동적 측면을 잘 보여주고 있으며, 독자로서 지니는 능동성과 상호주관성이 이 특성을 통해 잘 드러난다.

(3) 지속적 작동 가능성

사회문화적 맥락은 정(靜)적인 개념이 아니라 동(動)적인 개념으로서 시 읽기 과정에 작용한다. 이른바 '동'이라는 것은 일시적으로 작동한 뒤 바로 멈추는 것이 아니라, 읽기 전(前)부터 이미 작동하기 시작했으며, 읽기 중(中)에 적극적으로 상위 조정 기능을 수행하고, 읽기 후(後)에도 독자에 의해 반성되고, 수정되고, 심지어 재구성되기도 함을 의미한다. 이와 같은 일련의 독자 인지 과정 속에서 사회문화적 맥락이 지니는 지속적 작동 가능성이 점차 선명해진다. 사회문화적 맥락이 시 읽기 과정에서 지속적으로 작동가능하다고 판단하게 된 이유는 대략 세 가지로, 즉, 맥락의 속성, 사회문화적 맥락의 사회적 조율력, 그리고 독자가 수행하는 시 읽기 과정으로 정리될 수 있다.

먼저, 사회문화적 맥락의 지속적 작동 가능성은 '맥락의 속성'에서 확인될 수 있다. 왜냐하면 사회문화적 맥락이 본격적으로 시 읽기 과정에 개입하기 전에 읽기 맥락에 종속되는 하위 개념이므로, 따라서 맥락으로서의 지녀야 되는 근본적 속성을 갖추어야 된다고 판단하였기 때문이다. 사회문화적 맥락은 독립적으로 존재할 수 없으며, 텍스트 내적 맥락, 텍스트 간 맥락, 그리고 상황 맥락과 함께 독자의 의미 구성 과정에 관여한다. 맥락 간의 연합과 협력이 강조되는 이 관여 과정에서 한 가지 맥락만이 유일한 발광체(發光體)가 될 수는 없으며, 맥락이 독자와의 관계 속에 위치해야 제대로 된 역할을 수행할 수 있다는 것이 암시된다.⁶⁶⁾ 사회문화적 맥락의 지속적 작동가능성은 바로 '독자와의 관계' 속에서 정형화(定形化)되며, 일시적인 현현(顯現)이 아닌 지속적인 과정태(過程態)로 나타난다. 맥락은 텍스트의 의미를 구체화하는 정보를 제공하는 배경이고, 텍스트는 맥락이 제공해 준 정보를 받아 구체적인 언어로 표현된다. 독자는 여러 맥락의 교직(交織)으로 구성된 시 텍스트를 읽을 때, 중심이 되는 '사건'에 관심을 두지만, 각종 맥락에 대한 고려가 없다면 그 사건을 이해하는 데에 어려움을 겪을 것이다.⁶⁷⁾

66) 노은희, 「상황맥락의 도입을 통한 말하기 지도 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 1993, 67쪽.

67) 박수자, 「맥락 기반 읽기 지도의 관점과 반성」, 『한국초등국어교육』 47호, 한국초등국어교

시의 의미 구성 과정에서는 독자와 텍스트 간의 상호작용과 의미 협상이 수반하여 나타나기 때문에, 맥락과 텍스트는 서로 상호 반영적인 관계를 유지한다고 말할 수 있다. 맥락이 텍스트를 유의미하게 만드는 만큼, 텍스트 또한 맥락을 만들어나간다는 것이다. 이러한 동(動)적인 과정에서는 맥락 요소로서의 사회문화적 맥락이 지속적으로 반영적 관계에 참여하게 되며, 독자의 활용에 의해 끊임없이 다양한 모습으로 이해 과정에 작용한다고 볼 수 있다.

다음으로, 사회문화적 맥락의 지속적인 작동가능성은 그가 지니는 조율력(調律力)을 통해 확인될 수 있다. 사회문화적 맥락은 시 텍스트의 독자적 의미에 관여한다기보다는 한 문화공동체의 통합결과로서 텍스트의 전반적인 내용을 다양한 각도와 측면에서 탄력성 있게 조율한다. 사회문화적 맥락의 조율 속에서 시 텍스트의 의미가 더 분명해 지며, 구심력과 원심력의 균형이 잡힘으로써 문학 작품으로서 지니는 가치가 실현된다고 할 수 있다.

사회문화적 맥락은 구심력을 통해 시 텍스트를 조율한다. 이러한 구심력은 공동체의 통합을 꾀하는데, 특히 민족적 동일성과 민족공동체로서 가지고 있는 정서적 일치감을 강조한다. 이와 대응하는 원심력은 동시대의 현실에 대한 비판적 이해로 볼 수 있다. 특히 한 사회가 이데올로기의 경직화로 인해 탄력성을 상실했을 때 그것을 환기하는 중요한 역할을 한다.⁶⁸⁾ 문학 작품으로서의 시가 지니는 사회적 가치는 사회문화적 맥락에 의해 조율되는 원심력과 구심력 간의 긴장 관계 속에서 확인되며, 독자가 조율 과정에 참여하면서 문학 텍스트를 더 깊이 이해하게 된다. 이처럼 사회문화적 맥락의 지속적 작동성은 조율력과 조율적 긴장관계를 통해 다시 한 번 확인된다.

마지막으로, 사회문화적 맥락의 지속적 작동가능성은 독자가 수행하는 시 읽기 과정을 통해서도 알 수 있다. 앞서 살펴보았듯이, 사회문화적 맥락은 시 해석을 위한 지식이라고 정의될 수 있다. 시 읽기 과정에서 지식으로서의 사회문화적 맥락이 자동적으로 역할을 수행하는 것이 아니라, 독자의 능동적 인지가 필요하다. 여기서 중요한 것은, 독자의 인지는 순간적인 앎이 아니라, 반복적인 고려와 점층적인 앎의 과정이다. 시 읽기에서 독자가 사회문화적 맥락의 모든 측면을 다 포착해 내는 것이 아니라, 필요에 따라, 이해 수준에 따라, 그리고 상황에 따라 그 가운데 일부만을 인지하는 것이다.⁶⁹⁾ 인지된 사회문화적 맥락은 독자에게 유의미한 배경지식이 되며, 시를 이해하는 데에 도움을 준다.⁷⁰⁾ 독자가 사회문화적 맥락을 제대로 인지하지 못하면, 시 텍스트를 제대로 이해할 수 없을 것이다. 역으로 생각하면, 독자가 사회문화적 맥락의 중요성을 인식하여, 능동적으로 텍스트를 둘러싼 사회문화적 맥락을 탐구한다면

육학회, 2011, 72쪽.

68) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판문화원, 2013, 263-266쪽 참조.

69) 김유미, 「연관 텍스트를 활용한 읽기의 맥락 이해 지도 방안 연구」, 『우리어문연구』 46호, 우리어문학회, 2013, 210쪽.

70) 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학 사전』, 대교출판, 1999, 231쪽.

시 읽기 과정이 훨씬 더 순조로워지고, 해석의 결과도 보다 더 타당하게 산출될 것이다. 이처럼, 독자가 시를 읽는 과정 자체가 연속적으로 진행되기 때문에, 사회문화적 맥락의 작동과 그에 대한 탐구가 모두 지속성을 가진다고 볼 수 있다.

(4) 확장성 및 조절 가능성

사회문화적 맥락은 시 읽기 과정을 상위 조정하지만 독자의 조화에 의해 작용과 조정의 효과가 극대화된다. 달리 표현하자면, 사회문화적 맥락의 가치는 독자의 수용에 의해 확인되며, 수용된 사회문화적 맥락은 이미 독자에 의해 확장됐거나 조절된 상태로 나타난다. 시를 읽는 과정은 곧 독자의 정신적 사고 과정이라고 할 수 있는데, 이러한 사고 과정에서 단순한 의미 파악만을 하는 것이 아니라, 복합적이고 다층위적인 관계 또한 고려한다. 즉, 독자는 본인과 시 텍스트 간의 관계, 시와 세계 간의 관계, 그리고 본인과 세계 간의 관계 등의 측면을 고려해야 하며, 다양한 관계가 확립되면서 시 텍스트에 대한 이해도 점차 심화되어 간다. 단도직입적으로 말해서, 시 읽기 과정에 '대화적 관계'와 '관계의 대화'가 공존한다고 말할 수 있다.

독자는 시 읽기 과정에서 일어나는 대화들을 주도한다. 대화와 대화적 관계를 파악하는 과정에서 주도자(主導者)로서의 독자에게 능동성이 요구된다. 독자의 능동성에 대한 강조는 로젠블랫(Rosenblatt)이 제시한 심미적 읽기와 원심적 읽기의 두 가지 거래(transaction)양상을 구분하는 데에서 명확하게 확인된다. 독자가 시의 의미를 구성하면서 수행하는 원심적 읽기와 심미적 읽기는 이원적으로 분리된다기보다는 한 성향으로 치우치는 것으로 보아야 하듯이, 독자와 시 텍스트 간의 대화는 서로의 다름을 확인하는 것뿐만 아니라, 교류와 거래를 통하여 협상과 동의에 이르고, 최종적으로 자기-수정 절차(self-corrective process)를 수행하는 수준까지 다다른 것으로 보는 것이 더 타당할 것이다.⁷¹⁾

독자가 시 텍스트와 교류하는 장(場, field)에서는 다양한 사회문화적 맥락 간의 상호작용이 일어나며 시끄러운 대화가 진행된다. 작가가 시 텍스트를 창작했을 때 가지고 있는 사회문화적 맥락, 독자가 가지고 있는 사회문화적 맥락, 그리고 시 읽기 과정에 영향을 미치는 상황 맥락들 간에 일련의 연관 관계가 발생하여, 충돌 혹은 겹침 속에서 소통이 이루어진다. 대화의 주도자이자 중재자로서의 독자는 끊임없이 선택과 판단을 하며, 해석에 적합한 맥락망(脈絡網)을 구축하게 된다. 독자가 맥락망의 중심에 위치해 있다고 생각할 때, 작가와 독자가 동시대에 사는 유사한 사회문화적 맥락을 가진 주체들이라고 하더라도, 그들이 구성한 사회문화적 맥락을 동일한 것으로 볼 수는 없다. 한 걸음 더 나아가, 작가와 독자가 서로 다른 시공간의 사회문화적 맥락에 놓여 있다면, 주체들이 활용할 수 있는 사회문화적 맥락은 더더

71) 신현재·진선희, 『학습자 중심 시 교육론』, 박이정, 2006, 24쪽.

욱 달라질 것이다. 그렇다면 독자와 작가가 시 텍스트를 통해 소통한다는 것은 서로 유사하거나 다른 사회문화적 맥락 속에서 원텍스트를 수용하거나 새로운 해석 텍스트를 생산하는 과정이라고 볼 수 있을 것이다. 이 과정을 경험하는 독자는 스스로 자기 수정하며, 본인이 기존에 가지고 있는 사회문화적 맥락을 조정하게 된다. 따라서 사회문화적 맥락이 지니는 또 다른 특성은 '확장성 및 조절 가능성'으로 귀납된다.

홀란드(Holland)의 표현을 빌리면, "작품의 의미가 내재되는 것이 아니라, 독자와 작품의 만남 혹은 대화(transaction)를 통해 빚어지는 것"⁷²⁾이다. 따라서 시에 대한 이해는 텍스트의 생산 맥락이나 작가의 의도가 독자에게 고스란히 전달되거나 수용되는 데에만 있는 것이 아니라, 오히려 생산 맥락과 다른 수용 맥락에 걸맞게 재해석되고, 확대 해석 혹은 증충적 해석이 이루어지는 것을 지향해야 한다. 달리 표현하자면, 물론 텍스트의 권위를 인정해야 하지만, 독자가 작가와의 다양한 대화를 수행함으로써 원텍스트 위에 새롭게 탄생시킨 해석 텍스트에도 상당한 의미를 두어야 한다는 것이다. 독자들은 시 텍스트를 수용하면서 개인적 심리 특성이나 경험, 성장 환경, 상호텍스트, 그리고 사회문화적 맥락 등 요소를 활용함으로써 작가와 유사하면서도 다른 해석 결과를 산출하게 된다. 이때 해석 결과 간의 상이한 부분이 또 다시 소통의 계기가 되며, 새로운 대화와 거래를 이끌어낸다. 독자는 이와 같은 대화-생산-대화의 순환 과정을 통해 사회문화적 맥락에 대해 주의를 기울이게 되고, 또 이해하게 되며, 결국은 자기 수정 절차를 통해 자신이 가지고 있던 본래의 사회문화적 맥락을 조정하게 된다. 따라서 사회문화적 맥락의 폭은 고정불변한 것이 아니라, 독자의 경험과 반성에 의해 조정되며, 텍스트에 대한 이해도에 따라 확장되거나 재구성되기도 한다.

이상으로 시 읽기 과정에서 사회문화적 맥락의 정의와 특성에 대해 살펴보았다. 종합적으로 정리해 보자면, 사회문화적 맥락은 맥락 소통 주체의 의도적 조화가 필요한 상위 개념으로서 작가, 텍스트, 독자를 인지적 차원에서 조정하며, 보이지 않는 형식으로 문학 소통 과정에 작용한다. 이는 한 문화 공동체 내에서 공유되는 시대정신, 상징체계, 신념, 태도, 행위 패턴, 문화적 규칙 등의 추상적 구성물로 나타나며, 해석 지식의 메타적 유대로서 시의 의미 구성 과정에 관여한다. 이러한 복합적이고 복잡한 사회문화적 맥락은 독자에 의해 조회되며, 읽기 과정에 지속적으로 작동되면서 확장되거나 조절가능하다는 성격도 지니고 있다. 그렇다면 소통과 대화가 중요시되는 시 읽기 과정에서 사회문화적 맥락이 과연 어떤 구체적 층위로 구성되는지, 그리고 시를 해석하는 데에 있어 어떻게 작용하며, 또 어떤 단계를 거치는지에 대한 논의가 이루어져야 할 것이다.

72) N. H. Norman, *The Dynamics of Literary Response*, W. W. Norton, 1968, p.xv. 박찬부, 「텍스트와 독자의 문제」, 『인문학총』 7호, 경북대학교 인문대학, 1982, 2쪽 재인용.

2. 사회문화적 맥락에서 시 읽기의 이론

1) 사회문화적 맥락의 구성 요소

문학 소통의 장(場) 안에서 작가는 시 텍스트를 통하여 독자에게 발화하고, 독자는 발화에 응답하면서 간접적으로 작가와 교류하게 된다. 이와 같은 "작가-텍스트(매체, 매개)-독자(수용자)의 삼원 요소(三元要素)는 비(非)구속적"이기 때문에, 실질적인 분석 작업에 있어서 이를 "작가-텍스트의 측면" 및 "텍스트-수용자의 측면"⁷³⁾의 두 가지 측면으로 나눌 필요가 있다. 사회문화적 맥락은 동(動)적인 개념으로서 두 측면에서 일관된 모습으로 나타나기 어려우며, 활용 주체가 생산 주체인지, 수용 주체인지에 따라 중층적(重層的)으로 작동하게 된다. 특히, 중국인 학습자들이 시를 읽고 해석할 때 모국어 독자들보다 훨씬 더 복잡하고 다층위적(多層位的)인 사회문화적 맥락의 작용을 경험하기 때문에, 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 단계를 밝히기 전에 시 읽기에 작용한 사회문화적 맥락의 층위 문제를 보다 더 명확하게 규정할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 사회문화적 맥락의 구성 층위를 '작가-텍스트 측면'과 '텍스트-독자 측면'에 따라 '텍스트 내적인 사회문화적 맥락', '텍스트 외적인 사회문화적 맥락', '독자 개인의 사회문화적 맥락'과 '독자가 속한 사회 공동체의 사회문화적 맥락' 등의 4가지 구성 요소로 나눠 구체적으로 살펴보고자 한다.

(1) 텍스트 내적인 사회문화적 맥락

아리스토텔레스는 『시학』에서 플롯을 구성하는 것이 "가장 우선적이고 중요한 것"⁷⁴⁾이라고 강조하면서, 시문학에서 '모방(模倣)'의 중요성을 내세웠다. 그는 모든 예술을 모방의 형식이라고 보고, 작가를 "행동하는 인간들을 모방(the imitators imitate men in action)"하는 존재로 정의하였다. 아리스토텔레스가 보는 작가는 자신이 속한 "사회를 관찰하는 과정에서 생기는 진실"⁷⁵⁾을 모방하는 존재이며, 작가가 쓴 예술 작품으로서의 문학은 곧 현실적 진실의 소산으로 간주될 수 있다.⁷⁶⁾ 만약 현실의 모방체(模倣體)로서의 문학을 "공동체적 감정과 진정성을 획득하려는 인간의 본질적 충동의 구체적 표현"⁷⁷⁾이라고 정의한다면, 사회적 진실과 공동체의 특

73) 허창운 편, 『현대문예학의 이해』, 창작과비평사, 1989, 34-39쪽 참조.

74) G. F. Else, *Aristotle's Poetics the Argument*, Harvard University Press, 1967, p.282.

75) 여기서 말하는 진실은 "깨어 있는 의식과 더불어 하나하나의 삶을 실현해감으로써 구체화" 되는 것이다. 최동호, 「시와 진실」, 유종호, 최동호 편, 『시를 어떻게 만날 것인가』, 작가, 2005, 274쪽.

76) 맹문재, 「시와 현실」, 최동호 외, 『현대시론』, 서정시학, 2014, 200쪽.

77) D. Laurensen, A. Swingewood, *The Sociology of Literature*, 정혜선, 『문학의 사회

성. 그리고 문화적 기반을 대언(代言)하는 사회문화적 맥락은 시 텍스트의 내용과 형식면에서 다양한 현현(顯現)으로 나타나기 마련이다. 따라서 사회문화적 맥락에 기반하여 시를 읽는 것은 시 텍스트에 모습을 드러낸 사회문화적 맥락을 지각하고 이해하는 것이며, 시를 이해한다는 것은 시에 현현된 사회문화적 맥락들을 해석하고, 내면화하는 과정이라고 간주될 수 있다. 시 텍스트와 연결된 사회문화적 맥락들을 보다 더 구상화(具象化)시키고, 독자와 사회문화적 맥락 사이에 일어나는 상호작용 관계를 더 면밀히 살펴보기 위하여, 본 연구에서는 '사회문화적 맥락 담지체(社會文化的脈絡擔持體, sociocultural context representation)'라는 개념을 도입하고자 한다.

'사회문화적 맥락 담지체'라는 개념을 명확히 정립하기 전에 용어 '담지(擔持)'에 대한 설명이 선행되어야 한다. 『국립국어원 표준국어대사전』에 의하면, '담지하다'란 "어떤 이론이나 사상 따위를 담고 있다"는 것이다. 본 연구에서는 이 단어의 파생적 의미를 활용하여 '사회문화적 맥락 담지체'를 '시 텍스트에서 사회문화적 맥락을 담고 있는 물리적 실체'라고 규정하고자 한다. 달리 표현하자면, 사회문화적 맥락 담지체는 광범위한 사회문화적 맥락이 시 텍스트에서의 기호(표상, 表象)이자 재현(再現)이며, 보이는 유대(紐帶)처럼 텍스트와 종종 은신(隱身)된 사회문화적 맥락을 연결시킨다. 본 연구에서 기존의 용어와 다른 새로운 '담지체'를 도입하게 된 이유는 복합적이고 다양한 사회문화적 맥락이 텍스트에서의 재현을 보다 더 정확하게 표현하기 위한 것이었으며, 기존 용어가 규정한 개념의 폭을 넓히고 용어의 일관성을 지키고자 하였기 때문이다.

사회문화적 맥락 담지체는 까닭 없이 날조된 개념이 아니다. 그 투입 가능성과 필요성은 바흐친(Bakhtin)의 언어관을 통해서 명확히 확인된다. 바흐친은 언어를 한 사회집단의 이데올로기를 표현하는 기호라고 보았다. 그는 언어의 의미는 "지시대상이 되는 실체로서 이데올로기적인 의미이자 사회적 액센트가 담긴 의미"⁷⁸⁾라고 강조하면서, 언어는 "내면적인 개인의 식의 사상(事象)이 아닌 외부에서 의식에 의해 주어지는 사회적 사실"이라고 지적하였다. 따라서 사회적 언어로 구성된 문학 작품에서 "표상(表象)되는 관념형태(觀念形態, ideologie) 등은 일종의 기호체계이며, 실재(實在)로서의 미적 대상(작품, objet esthetique)의 특정한 형식의 의미와 깊이 연관된다"고 말할 수 있다. 관념형태를 표현하는 기호체계는 사회집단 공동의 도구로 볼 수 있으며, 이러한 언어 기호가 지정되는 순간부터 "의미와 가치가 부여되고, 더 나아가 신화와 이데올로기(혹은 관념형태)가 산출된다."⁷⁹⁾ 더 명확하게 표현하자면, 사회문화적 맥락에 포함된 한 사회공동체의 이데올로기(관념형태)는 문학작품을 구성하는 사회적 도구로서의 언어와 굳게 결부될 뿐만 아니라, 구체적인 기호를 통하여 문학작품의 표면에 모습을

학』, 한길사, 1986, 32쪽.

78) 이득재, 『바흐친 읽기』, 문화과학사, 2003, 134쪽.

79) 소두영, 『문화기호학』, 사회문화연구소, 1995, 184-185쪽.

드러낸다고 볼 수 있다.

그러나 바흐친의 언어관에서는 사회문화적 맥락이 구체적인 기호를 통하여 문학작품 표면에 나타난다는 논의만 조명되고 있을 뿐, 이른바 '나타난다'는 방식과 관련된 부가 설명이 부족하며, 심지어 '나타난다'는 뜻을 표현하는 다양한 유의어들이 곳곳에 혼용되고 있다. 예를 들어, 『마르크스주의와 언어철학』에서 언어 기호와 사회적 의미나 이데올로기 간의 관계를 설명한 어휘들을 잘 살펴보면, 위에서 언급한 '표상(表象)'을 비롯하여, '대응(對應)', '지시(指示)', '반영(反映)', '재현(再現)', '현상(現象)', '연결(連結)', '정착(定着)', '의미 가짐', '실체를 부여 받은 상태' 등의 표현이 계기적(繼起的)으로 등장하였으며, 일관된 용어로 텍스트 표면에 사회문화적 맥락을 표현해 낼 수 있는 '그 어떤 것'을 설명하기 어려웠다.⁸⁰⁾ 이와 같은 정의형(定義型) 용어의 비밀관성은 바흐친 언어 이론이 지니는 한계를 보여주고 있으며, 새로운 용어 마련의 필요성도 여기서 확인된다.

다른 한편으로는, '사회문화적 맥락 담지체'라는 용어를 명명(命名)하는 데에 있어서 퍼스(Peirce)의 '기호삼원론(記號三元論, triadic relationship)'도 어느 정도 참고 가치를 지닌다고 본다. 여기서 소쉬르(Saussure)의 기호론(Semiology)이 아닌 퍼스의 기호학(Semiotics)을 선택한 이유는, 소쉬르가 언어학에서 출발하여 기호의 의미가 고정된 코드와 관련시켜, 자기 종결적인(self-enclosed) 체계 내에서의 차이들에 주목하는 것과 달리, 퍼스의 기호학은 철학에서 자양분을 얻어, 맥락과 구체적인 상황을 강조하는 전제 하에 기호학적 코드가 그것을 사용하는 사람들에 의해 어떻게 수정되는지와 더불어, 사회적·역사적 요소들이 코드가 전수되고, 변경되고, 확립되는 과정에 어떻게 통합되는지에 대해 적절히 설명하였기 때문이다.

퍼스가 제기한 기호의 3가지 범주는 '기호(sign) 또는 재현체(representatman)', '대상(object)', '해석소 또는 해석 내용(interpretant)'으로 표시된다.⁸¹⁾ 그의 주장의 핵심은 바로 기호에 대한 정의라고 할 수 있는데, 그가 보는 기호(sign)란, "어떤 점에서, 또는 어떤 능력(capacity)으로 어떤 이에게 어떤 것을 대신하여 가리키는(stand for) 것을 말한다. 기호는 어떤 이에게 말을 건넨다, 곧 그 사람의 정신 속에 그것과 동격(同格)의 기호, 또는 더 발전된 기호를 발생(create)시킨다."⁸²⁾ 상술한 3가지 범주의 유형은 "홀로 존재하지 않고, 항상 다른 것과의 협동 관계 속에서 존재"⁸³⁾한다고 지적하였다. 그가 말하는 기호이자 재현체는 "시각적이거나 청각적, 또는 촉각적인 어떤 것"이라고 해석될 수 있는데, 어떤 능력으로 누군가에 대해서 무엇인가를 대신하여 나타내는(stand for)것을 말한다. 여기서 퍼스는 'stand

80) M. M. Bakhtin, V. N. Volosnov, *Marxism and the philosophy of language*, 송기환 역, 『마르크스주의와 언어철학』, 한겨레, 1988, 89-147쪽 참조.

81) 김운찬, 『현대기호학과 문화분석』, 중문, 2014, 36-37쪽.

82) C. S. Peirce, *Collected papers of Charles Sanders Peirce* Vol.2, Harvard University Press, 1932, pp.210-226. 소두영, 『문화기호학』, 사회문화연구소, 1995, 41쪽 재인용.

83) 전동열, 『기호학』, 연세대학교출판부, 2005, 40-41쪽.

for'라는 용어에 대해 별도로 규정하고 있지 않지만, 이 표현을 통하여 퍼스의 기호의 정의가 표의기능(表意機能)보다는 기호과정의 제요인(諸要因)과 그 구조를 규정한 것임을 알 수 있다. '대상'은 외부세계에 존재하는 '외적(extern)' 대상과 기호 사용자의 의식 속에 존재하는 '내적(intern)' 대상으로 나누어지며, 기호에 대한 인식은 대상에 대한 지식을 바탕으로 이루어진다.⁸⁴⁾ 해석소는 또한 해석 작용이라고 불리는데, 사람이 기호와 대상에 의해 떠오르는 관점(idea)과 사상이자 정신적 재현(representation)이라고 간주할 수 있다.

만약 사회문화적 맥락이 시 텍스트 표면에서의 나타남을 여기서 정의되는 기호와 결부시켜 바라본다면, '나타남'은 퍼스가 말하는 'stand for'와 맥을 같이 하며, 재현체(=기호)에서 '재현'이라는 용어가 '나타남'의 의미로 용어 정의하는 데에 차용될 수 있는 가능성을 보여준다. 그러나 퍼스가 말하는 재현체는 단순히 언어적 텍스트에 나타나는 기호만을 지칭하는 것이 아니라, 문학 해석보다 훨씬 더 넓은 범위에서 활용되는 개념이기 때문에, 본 연구에서 말하는 시 텍스트 표면에 나타나 있는 '사회문화적 맥락의 재현'과 동일시될 수 없다. 뿐만 아니라 퍼스는 재현체라는 용어를 기호와 동의어로 사용하곤 하였으나, '재현체'의 사용 역시도 일관적이지 않다. 어떤 경우에는 재현체라는 용어가 기호작용을 구성하는 삼항(三項) 관계를 지시하는 데에 쓰이며, 또 어떤 때는 기호 관계 자체를 지시하는 데에도 자주 등장한다. '재현', '재현체', '기호'에 대한 퍼스의 사용방식은 일관적이지 않기 때문에, 본 연구에 그대로 적용시키는 것에 무리가 있었다.

따라서 본 연구에서는 바흐친이 제기한 언어관을 바탕으로 하여 사회문화적 맥락이 시 텍스트를 구성하는 구체적인 언어 표현을 통하여 재현된다는 사실을 충분히 고려하여, 퍼스가 제기한 '재현'이라는 용어의 영문 표기를 차용하되, 시 텍스트 표면에 나타나 있는 사회문화적 맥락의 '재현'을 보다 더 초점화되고, 일관화되며, 형상화된 '사회문화적 맥락 담지체'라는 용어로 명명하기로 한다.

그렇다면, 사회문화적 맥락 담지체와 비(非)담지체를 판단하는 기준, 즉 시 텍스트에서 어떤 것이 담지체인지 여부를 판단하는 근거가 무엇인가라는 의문이 뒤따르기 마련이다. 여기서 사회문화적 맥락 담지체라는 개념의 가변성(可變性)과 신축성(伸縮性)에 대해 언급할 필요가 있다. 결론부터 말하자면, 시 텍스트 표면에 있는 사회문화적 맥락 담지체와 비담지체 간의 경계는 분명하지 않고, 독자의 해석과 이해에 따라 담지체로 삼은 대상도 달라질 수 있다. 바흐친에 의하면, 언어 기호 내부에 변증법적 특성이 나타난다. 이는 이데올로기 기호가 갖는 사회적인 액센트의 복수성(multiaccentuality)과 직결되며, 기호의 발생과 변화, 활동과 발전이 가능한 것도 이러한 액센트의 교차 때문이라고 할 수 있다.⁸⁵⁾ 풀어서 설명하자면, 이데올

84) C. Hookway, Peirce, *The Arguments of the Philosopher*, New York, 1992, p.33.

85) 송기한 역, 앞 책, 35쪽.

로기 기호는 왜곡과 굴절이 가능한 개념이다. 이데올로기 기호는 지배 계급에 의해 생성되었지만, 사회적 조건에 따라, 그리고 사회적 상황의 변화에 따라 변화하기도, 다시 생성되기도 한다. 바흐친이 제기한 기호 가변성 이론은 시를 읽는 독자의 담지체에 대한 판단에도 적용할 수 있다. 예술 언어로서의 시는 작가에 의해 완성된 순간부터 기존에 허용된 규칙들에 따라 산출된 '폐쇄된 언어의 집합'으로 간주된다. 그러나 시 텍스트는 폐쇄된다고 해서 그 의미가 고정불변인 것이 아니며, 독자의 해석과 판단에 의해 다양하게 재생산될 수 있다. 로트만(Lotman)이 지적했듯이, "이미 발해진 텍스트의 어떤 자질들은 독자에 의해 추출되며, 수신자(독자)의 의식에 부적절한 것들은 또한 독자에 의해 버려진다"⁸⁶⁾는 원리도 같은 의미로 받아들여도 좋을 것이다. 똑같은 악보에 따라 연주하지만, 피아니스트의 개인적 이해가 곡의 느낌을 결정하듯이, 같은 시 텍스트를 읽더라도 사회문화적 맥락 담지체에 대한 판단이 독자마다 다 상이할 수 있으며, 개개인이 지닌 사회문화적 맥락과 처한 사회적 환경이 다르기 때문에 같은 담지체의 의미도 독자들 간의 차이로 인해 굴절되거나 왜곡될 수도 있다. 뿐만 아니라 시를 읽는 각 독자가 담지체를 파악하고 이해한 결과가 서로 다르기 때문에 사회문화적 맥락 담지체로 인지한 결과도 다양하게 나타날 수 있다. 작은 어휘소를 담지체로 삼은 독자가 있는가 하면, 시적 표현, 심지어 긴 구절까지 담지체라고 판단하는 독자도 있을 수 있다. 따라서 사회문화적 맥락 담지체는 신축적인 개념이라고 이해될 수 있으며, 그 신축도(伸縮度)는 각 독자에 의해 결정된다.

또 다른 한 편으로는 사회문화적 맥락 담지체가 지니는 자의성(恣意性)에 대해 언급할 필요가 있다. "텍스트는 단지 기호들의 선적인 나열이 될 수 없으므로, 단순히 수평적이고 순차적인 읽기보다 수직적으로 여러 층위를 거쳐 가면서 읽어야 할 대상"⁸⁷⁾이라는 표현과 같이, 시 텍스트 내적의 사회문화적 맥락 담지체도 단일적하게 나타날 수 없다. 이는 다른 담지체들과의 관계 속에서 사회문화적 맥락을 지시하는 역할을 발휘할 뿐만 아니라, 구체적인 상황과 맥락에 의존하여 수직적으로 다양한 층위를 이루면서 시 텍스트를 지탱하는 사회문화적 맥락망(脈絡網)을 구성한다. 언어기호의 표현과 기호내용의 연결 관계가 자의적(恣意的)으로 형성되는 것⁸⁸⁾과 같이, 텍스트 내적 사회문화적 담지체와 이것이 지시하는 사회문화적 맥락도 고정불변(固定不變)한 단선적(單線的) 대응이 될 수가 없다. 이 말인즉, 단일한 사회문화적 맥락이라 할지라도 시 텍스트 내에서 다양한 담지체와 연결될 수 있으며, 한 가지 담지체가 이와 연결되는 사회문화적 맥락의 모든 면을 재현시킬 수는 없다는 것이다.

86) J. Lotman, *(The) structure of the artistic text*, 유재천 역, 『예술 텍스트의 구조』, 고려원, 1991, 29쪽.

87) Greimas & Courtes, *Semiotique, Dictionnaire raisonne de la theorie du langage*, Hachette, 1979, p.275, 김운찬, 앞 책, 105쪽 재인용.

88) E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, 김현권 역, 『일반언어학의 여러 문제 1』, 지식을만드는지식, 77-80쪽 참조.

한 담지체가 사회문화적 맥락을 지시하는 역할을 잘 수행하기 위해, 필히 다른 담지체들과 유기적인 상호 관계를 유지해야 한다. 담지체 간의 관계는 미리 정해진 어떠한 체계, 또는 어떠한 규칙들에 의해 형성된다. 개별적인 담지체는 다른 담지체들과 관계를 맺고 상호 연결됨으로써 서로 간의 소통을 이루고, 구체적인 의미를 창출하게 된다. 가변적이고 색다른 담지체들은 텍스트에 존재하는 고유한 토대, 즉 코드(code)를 마련해 준다. 움베르토 에코(Umberto Eco)에 의하면, "코드는 기호가 고유의 의미를 갖도록 하는 일련의 규칙이다. 코드가 없다면 기호는 아무 것도 의미할 수가 없다. 따라서 코드는 기호의 작동을 위한 필요충분조건이며, 그 형성은 사회적 관습에 의거한다."⁸⁹⁾ 비유컨대, 코드는 일종의 '암호 체계'로 본다면, 발신자는 코드에 따라 암호를 짜고, 수신자는 코드에 따라 암호문을 해석하게 된다. 담지체를 이와 같은 '암호'로 본다면, 이를 지탱하는 암호체계이자 코드는 바로 작가가 속한 사회문화적 공동체가 지니는 고유한 특징, 즉 다양한 사회문화적 맥락을 형성하는 민족적, 문화적 본질이라고 볼 수 있을 것이다. 다시 말해, 시 텍스트 내의 담지체는 가변적이지만, 그를 파생시킨 코드는 불변성을 지닌다. 다양한 담지체를 통하여 사회문화적 맥락을 파악해 내는 것은 한 사회문화 공동체의 본질을 구상화(具象化)시키고, 원래의 모습으로 환원시키는 과정이라고 볼 수 있다.

텍스트 내적인 사회문화적 맥락은 내적인 담지체와 연결된다. 이른바 텍스트 내적 담지체는 사전적 의미를 통하여 사회문화적 맥락을 재현시키는 기능을 가지고 있으며, 이와 연결된 텍스트 내적 사회문화적 맥락은 시의 표면적 내용을 통해서 비교적 명확하게 드러난다. 다시 말해, 텍스트 내적인 사회문화적 맥락과 내적인 담지체 사이에는 직계관계(直系關係)가 존재한다. 독자들은 과도(過度)한 연상(聯想)과 복잡한 선험적 지식을 동원하지 않아도 담지체의 표면적인 의미를 바탕으로 하여 이와 연결되는 사회문화적 맥락을 지각할 수 있으며, 독자는 구체적인 사회문화적 맥락에 대한 이해가 결여되어 있어도 텍스트 내적 담지체를 통하여 그 존재를 확인할 수 있다. 다른 한편으로, 텍스트 내적 사회문화적 맥락 담지체는 "텍스트의 사회적 가치"를 실현해 주는 요소로 볼 수 있는데, 이는 "현실 세계에 대한 정보와 인식"이나 "시 텍스트가 생산되는 상황에 참여하는 사람들의 사회적인 관계나 역할"이 될 수 있으며, 심지어 "어떤 특정한 사회적 기능을 맞추기 위한 텍스트적 형식"⁹⁰⁾으로도 나타날 수 있다.

구체적인 예시로 설명하자면, 김규동의 <북에서 온 어머니 편지>에서 시 제목에 나타난 '북'은 곧 명확한 텍스트 내적 사회문화적 담지체가 될 수 있다. 사전적 의미에 따라 '북'의 의미가 '북한'임을 확인할 수 있으며, 독자는 '북'을 통하여 '한국 사회에 여전히 존재하고 있

89) U. Eco, *(Le) Signe : histoire et analyse d'un concep*, 김광현 역, 『기호: 개념과 역사』, 열린책들, 2009, 56쪽.

90) M. A. K. Halliday, *Language as Social Semiotic: The Social interpretation of Language and Meaning*, Edward Arnold, 1978, pp.3-14, 49.

는 남북 분단의 고통과 통일에 대한 염원'과 같은 사회문화적 맥락을 쉽게 환기할 수 있다. 이처럼, 텍스트 내적 사회문화적 맥락은 담지체와 직접적 관계를 유지하고 있으며, 담지체 '북'의 존재로 인해 시에 표현된 '모자(母子) 간의 그리움'의 정서를 '남북분단'이라는 사회문화적 틀 안에 한정시키게 된다.

텍스트 내적 사회문화적 맥락과 직결되는 담지체의등장이 작가와 생산 맥락에 의해 결정된다고 하면, 그것이 지니는 가용도(可用度)와 지시도(指示度)에 대한 판단은 독자에 의해 결정된다고 보아야 한다. 에른스트 카시러(Ernst Cassirer)는 기호학적 판단(semiotic judgement) 방식을 "분석적 판단(analytic judgment)"과 "종합적 판단(synthetic judgment)"⁹¹⁾으로 구분하였다. 분석적 판단은 기호에 '내포된 의미(시니피에, intension)'로부터 도출될 수 있는 판단이며, 종합적 판단은 기표에 내포된 의미 밖의 상황적 지식에서 나올 수 있는 판단이다. 독자가 사회문화적 맥락 담지체를 발견하고, 그의 의미를 해석할 때에, 분석적 판단과 종합적 판단이 순차적으로 이루어진다. 즉, 독자들은 텍스트를 읽으면서 '담지체'가 될 수 있는 기호들을 지각하고, 이들에 대한 분석적 판단을 수행한다. 이어서 텍스트에 대한 이해가 점차 심화되면서 종합적 판단을 통해 담지체를 이해한다고 볼 수 있다.

요컨대, 텍스트 내적인 담지체를 하나의 기표라 한다면, 그 배후에 있는 사회문화적 맥락은 곧 기의가 된다. 텍스트 내에 한정된 기표와 기의는 직접적으로 연계되며, 텍스트의 내용을 바탕으로 하여 이루어진다. 독자들이 담지체를 파악하는 과정은 곧 사회문화적 맥락을 기호화하는 과정이며, 이 기호화 과정을 이해하고 수용하는 것은 바로 사회문화적 맥락을 해석하는 과정이라고 볼 수 있다. 담지체는 절대적이거나 유일하지 않으며, 다른 담지체와 함께 사회문화적 맥락망을 구성한다. 담지체들 간의 결합과 상호작용은 집단적 코드의 지배를 받으며, 담지체들의 출현(出現)과 해석은 각각 작가와 독자에 의해 결정된다.

(2) 텍스트 외적인 사회문화적 맥락

자크 마리탱(Jacques Maritain)은 시에 "어느 정도의 필연적 암미(暗昧)"가 포함되어 있기 때문에, "시적 의미는 절대적으로 명료할 수 없다"⁹²⁾고 말했다. 이 말은 시 텍스트가 생산되는 과정에서 작가에 의해 활용되는 "기호의 확장" 및 "기호의 전환"⁹³⁾을 암시하고 있으며, 시 텍스트 표면에 나타나지 않은 존재들, 즉 텍스트의 외적 공간을 주의해야 한다는 호소로도 받아들여질 수 있다. 사회문화적 맥락은 시 텍스트 '밖'에서 활약하는 원소(元素) 중의 하나이

91) 전동열, 앞 책, 19-20쪽.

92) J. Maritain, *Creative intuition in art and poetry*, 김태관 역, 『시와 미와 창조적 직관』, 성바오로출판사, 1982, 289쪽.

93) M. Riffaterre, *Semiotics of poetry*, 유재천 역, 『시의 기호학』, 민음사, 1989, 304쪽.

며, 이는 의미 구성의 상위 조정성을 발휘하여, 시 텍스트 안에 있는 '암미'를 좌우하게 된다.

텍스트 외적 담지체는 시 텍스트 밖에 있는 사회문화적 맥락을 지시하는 담지체를 일컫는다. 외적 담지체는 텍스트 표면에 나타나지만, 이와 연결되는 텍스트 외적 사회문화적 맥락은 오히려 시 텍스트의 내용과 무관할 수도 있으며, 보이지 않는 형식으로 시의 의미 구성에 영향을 미친다. 텍스트 내적 담지체와 달리, 외적 담지체는 단순히 사전을 통하여 그 지시적 의미를 확인할 수 없으며, 서로 문화권과 사회적 공동체에서 이가 지니는 의미 역시 달라진다. 따라서 개별적 텍스트 외적 담지체는 텍스트 외적 사회문화적 맥락의 완전한 재현이 될 수 없으며, 담지체의 지지도(指示度)도 텍스트 내적 담지체에 비해 약화(弱化)될 수밖에 없다. 뿐만 아니라 시 텍스트 장벽 구속 외의 공간이 훨씬 넓기 때문에, 텍스트 외적 사회문화적 맥락의 범위도 그만큼 넓어지고, 이와 연결 가능한 담지체도 유동적(流動的)으로 나타날 가능성이 크다. 은신(隱身) 상태에 있는 텍스트 외적 사회문화적 맥락은 시 텍스트에 절대적으로 의지하려는 독자들에게 있어서 시를 더 어렵게 하는 요인 중의 하나가 된다. 그러나 또 다른 각도에서 보면, 텍스트 외적 사회문화적 맥락을 '해석 문제를 일으키는 자(問題製造者)'로만 보는 것이 아니라, '해석 문제를 해결하는 자(問題解決者)'로서의 역할도 강조되어야 한다. 독자들이 시의 표면적 의미를 파악하지 못할 때, 텍스트 외적 사회문화적 맥락은 소급적(溯及的) 읽기 도구가 되어, 시의 의미 구성을 도와주는 역할을 한다. 또한 이는 시의 의미를 더 풍성하게 만들어, 독자들이 산출한 불완전한 해석 결과를 보완할 수 있을 뿐만 아니라, 타당하지 않은 의미 구성을 올바른 방향으로 이끌어주기도 한다.

그렇다면, 시 텍스트 외적 담지체와 연결되는 사회문화적 맥락에는 구체적으로 어떤 내용이 포함되는가? 이 질문의 해답을 논하기 전에, 시적 기호의 생산 과정을 다시 되짚어 볼 필요가 있다. 에코(Eco)는 '경험적 작가'와 '전형적 작가' 이외에도 '문턱의 작가(the Author on the Threshold)'가 존재함을 지적하였다. 여기서 '문턱'이란, 특정한 인간의 의도와 텍스트상의 전략에 의해 드러난 언어학적 의도 사이의 문턱을 말한다.⁹⁴⁾ '문턱'을 활용하는 것은 작가가 의도한 창작 전략으로 보이는데, 사회문화적 맥락은 바로 이 보이지 않는 '전략' 안에 숨어 있다고 볼 수 있다. 에코에 의하면, 작가의 텍스트가 개인으로서의 독자가 아닌 한 공동체의 독자들을 위해서 쓰였을 때, "작가가 독자들이 가지고 있는 사회적 유산으로서의 언어에 대한 구사력을 미리 예상한다." 여기서 말하는 사회적 유산은 "일련의 문법적 규칙들에 의해 만들어진 언어일 뿐만 아니라, 그 언어가 만들어낸 문화적 관습과 독자가 과거에 많은 텍스트를 해석한 역사를 의미한다."⁹⁵⁾ 작가와 독자가 동시에 인식하고 있는 '사회적 유산'은 바로 텍스트 외적 담지체와 연결되어 있는 사회문화적 맥락에 포함되며, 텍스트 표면에 구상화되어 있지는 않음

94) U. Eco, R. Rorty, J. Culler, C. B. Rose, *Interpretation and overinterpretation*, 손유택 역, 『해석이란 무엇인가』, 열린책들, 1997, 92쪽.

95) 손유택, 앞 책, 90쪽.

나, 시적 언어와 '작가의 문턱'을 통해 표현된다고 할 수 있다. 이처럼, 문학 기호학에서 언급되는 텍스트 외적 사회문화적 맥락은 언어적 기호의 구성을 통하여 인지되며, 작가와 독자에 의해 구현되는 일종의 '사회적 유산'과 '문화적 관습'으로 여겨진다고 볼 수 있다.

텍스트 외적 사회문화적 맥락은 시인의 개인적 시적 체험과도 긴밀하게 연관된다. 리파테르(Riffaterre)는 시적 기호가 작가의 "개인방언적 요인이나 부류(class)적 인자(因子)" 중의 하나이자 "사회적 미적 관례(慣例)에 의해 생성된 산물"이라고 간주하였다. 그는 하나의 단어나 구(句)는 재현적인 의미보다 "축어적인 뜻이나 그 이외의 다른 것"을 지시할 때야말로 시적이라 할 수 있다고 하였다. 리파테르는 이를 "하이포그램적(hyphogram) 파생"이라고 불렀는데, 이는 "텍스트 자체에는 나타나지 않지만 이미 존재하고 있는 단어나 구, 상투어귀, 묘사 체계 등"과 같다고 규정하였다. 하이포그램적 파생은 "선행 텍스트 속이나 언어 속에서 발견될 수 있는데"⁹⁶⁾, 이는 또한 사회적 미적 관례에 따라 움직여야 한다. 텍스트 외적 사회문화적 맥락은 바로 이와 같은 '미적 관례'를 배양(培養)하는 토양(土壤)이며, 하이포그램적 파생을 발생시키는 '원천(源泉)'으로 볼 수 있을 것이다.

지금까지 텍스트 외적 사회문화적 맥락을 시적 기호 생산의 측면에서 살펴보았는데, 그 구체적 내용에 대한 규정은 여전히 '미적 기법'이나 '사회적 관습'에 기반하고 있다. 이에 대응하여, 문학사회학에서 텍스트 외적 사회문화적 맥락의 범주가 더 구체적으로 규정되어 있다. 헤르더(J. C. Herder)의 논의에 따르면, 문학 작품은 일정한 '사회적·지리적 환경'에 뿌리박고 있는데, 이 환경을 설명할 수 있는 단어들을 '풍경, 인종, 관습, 법률, 그리고 정치적인 조건' 등과 같이 열거하고 있다. 뿐만 아니라 그는 '시대정신(spirit of the time)'과 '민족정신(spirit of the nation)'과 같은 포괄적인 용어의 사용까지 시도하였는데⁹⁷⁾ 이러한 설명은 또 다시 텍스트 외적 사회문화적 맥락의 광범위성(廣範圍性)과 비지대성(非指代性)을 보증하게 되었다. 그러나 텐(Taine)은 헤르더의 논의를 바탕으로 하여 문학 텍스트 표면에 드러나 있지 않은, 그러나 텍스트 생성과 직결되는 원인이자 사회문화적 맥락으로서의 큰 범주들을 "종족(race), 시대(moment), 환경(milieu)"으로 삼분화시켰다. 텐은 이 세 가지 요인이 상호의존적임을 지적하였으며⁹⁸⁾, 구체적인 사회 환경과 요구에 따라 변갈아가며 우위를 차지한다고 강조하였다. 이처럼 텍스트 외적 사회문화적 맥락은 담지체를 통하여 텍스트에 간접적으로 나타나게 되는 데, 이는 문학 작품을 발생시킨 원인으로 보이지 않는 곳에서 텍스트의 구성을 좌우한다. 그는 또한 한 문화공동체에 속한 사람들이 공유하는 문화적 유산이자 사회적

96) M. Riffaterre, *Semiotics of Poetry*, 유재천 역, 『시의 기호학』, 민음사, 1989, 45-46, 303쪽.

97) J. C. Herder, *Outlines of a Philosophy of Man*, T. Churchill (trans.), London, 1800.
D. Laurenson, A. Swingewood, *The Sociology of Literature*, 정혜선, 『문학의 사회학』, 한길사, 1986, 27쪽 재인용.

98) H. Levin, *The Gates of Horn*, Oxford University Press, 1963, p.19.

관습으로서 문학을 구성하는 언어적 요소들에 강한 영향력을 미친다. 더 나아가 텍스트 외적 사회문화적 맥락은 작가에 의하여 문학 창작 전략으로도 활용되며, 미적 기법을 구속하는 관례로서도 존재하면서 구체적 시어나 시적 표현의 파생적 의미를 구성한다.

그렇다면 '독자들이 텍스트 표면에 있는 외적 담지체를 통해 사회문화적 맥락들을 어떻게 읽어내는 것인가'라는 문제에 대한 해명이 요구된다. 이 문제를 다루려면 해석 기호학에 다시 주목할 필요가 있다. 에코(Eco)는 텍스트 안의 기호를 해석하는 과정을 "텍스트의 불완전함을 보완하는 것"이자 "텍스트의 일관성을 회복하는 것"으로 보았다. 이러한 보완작업은 당연히 독자이자 수신자의 몫인데, 이때 독자의 능동적 움직임, 즉 "해석적 협력"⁹⁹⁾이 필요하다. 독자들이 텍스트 외적 사회문화적 맥락 담지체를 지각하는 과정에서 언제나 '추론 작업'이 필요한데, 이때 담지체들을 '선적인 나열'만 한다면 그 이상의 작업들을 수행해야 한다. 즉, 담지체와 연결되는 텍스트 외적 사회문화적 맥락까지 포착해야 한다는 것이다. 여기서 독자들이 담지체를 바탕으로 하여 텍스트 외적 사회문화적 맥락을 환원하는 정도, 즉 환원도(還元度)의 문제에 대해 따로 짚어볼 필요가 있다. 간단명료하게 말하자면, 독자와 작가 간의 거리와 텍스트 외적 사회문화적 맥락에 대한 환원도는 반비례한다. 텍스트 외적 사회문화적 맥락은 광범위하고, 은밀하여, 사회·문화 공동체에 깊숙이 침투되는 개념이다. 독자들이 이를 전반적으로 파악해 내려면, 작가의 창작 맥락뿐만 아니라, 작가가 속한 사회·문화 공동체에 대해 어느 정도 이해해야 한다. 독자와 작가 간의 시간적·공간적 거리가 멀면 멀수록, 텍스트 외적 사회문화적 맥락에 대한 환원도가 낮아지며, 그에 대한 불완전한 이해가 텍스트의 편파적인 해석을 초래할 위험이 오히려 더 커진다고 볼 수 있다.

지금까지 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락과 이를 재현하는 담지체에 대해 각각 살펴보았다. 텍스트 내·외적 담지체는 다양한 시 텍스트에 분포되어 있으며, 다채로운 사회문화적 맥락의 각 국면을 시를 읽는 독자에게 보여준다. 여기서 간과할 수 없는 것은 기호의 자의성과 독자의 주관성에 의해 생긴 내·외적 담지체 간의 '중첩(重疊)'과 '교차(交差)' 문제이다. 이 말인즉, 텍스트 내·외적 담지체 사이에 명확한 경계가 존재할 수 없으며, 동일한 담지체이지만 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락과 동시에 연관될 수 있다는 것이다. 따라서 일부러 인위적 경계선을 만들어내 이 두 가지 담지체를 명확하게 구분하는 것은 쉽지 않으며, 이를 명백히 이분화하려는 것 역시 현명한 시도가 될 수 없다. 중요한 것은 담지체 자체가 지니고 있는 지시성이며, 그 배후에 있는 사회문화적 맥락이 독자들의 시 해석 과정에 관여한다는 것이다.

예를 들어, 윤동주의 <별 헤는 밤>에서 "어머니, 당신은 멀리 북간도에 계십니다"라는 구절이 있다. 여기서 나타나는 '북간도'가 곧 '이중적 담지체'로 간주될 수 있다. 북간도의 사전적

99) U. Eco, *The Role of the Reader, Explorations in Semiotics of Texts*, Indiana University Press, 1979, p.5.

의미는 "중국 동북(東北, 滿洲)의 길림성(吉林省)을 중심으로 요녕성(遼寧省), 흑룡강성(黑龍江省) 일대 한국인 거주지역의 통칭"인데, 이를 통해서 텍스트 내적 담지체로서의 '북간도'의 의미가 확인된다. 즉, 지리적으로 볼 때, 만주에 속한 북간도가 한반도와 가까우며, 시의 내용이 중국의 사회문화적 맥락과 연관될 수 있음을 암시한다. 또한 역사적으로, 특히 시의 창작 연대와 결부하여 볼 때, 시에 나타난 북간도는 일제강점기의 북간도이며, 전쟁과 한일합방(韓日合邦)으로 인해 발생한 '민주적 고통'으로서의 이주와 같은 사회문화적 맥락도 연관 지을 수 있다. 이를 고려할 때, 담지체 '북간도' 안에 '만주로 이주한 조선인 가슴 속에 맺힌 실향의 응어리'와 시인 윤동주가 시를 창작했을 당시에 '개인적으로 느꼈던 이주민으로서의 방향과 몸부림'과 같은 외적 사회문화적 맥락도 동시에 내포하고 있는 것으로 간주할 수 있다. 이처럼, 이중적 담지체를 지각하고 파악하는 데에 있어서 독자의 풍부한 사회적·문화적·역사적 지식과 작가에 대한 이해가 필요하며, 동시에 개인적 상상력과 시 텍스트를 내용을 전반적으로 파악하는 통찰력, 그리고 독자 개인의 사회문화적 경험을 환기하는 능력도 동시에 요구된다고 할 수 있다.

(3) 독자 개인의 사회문화적 맥락

담지체를 발견하고 그 배후에 있는 사회문화적 맥락을 파악함으로써 시를 해석하는 과정에서 독자의 '협력적 해석'이 요구된다. 담지체 하나하나를 '깨진 사회문화적 맥락 조각'에 비유한다면, 난잡하고 무질서한 조각들을 한 폭의 완전한 그림으로 환원시키는 데 있어서는 언제나 독자 나름대로의 추론 작업이 필요하다. 담지체의 토대가 되는 '집단적 코드'와 사회문화적 맥락을 추론하는 것은 무작위의 허구(虛構) 및 임의적인 상상이 아니라, 담지체와 관련된 독자 자신의 지식이나 백과사전적 능력을 토대로 '말해지지 않은 것'들을 포착해야 한다. 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기는 바로 이렇게 명시적으로 말해진 것(담지체)과 말해지지 않은 것(더 광범위한 사회문화적 맥락) 사이의 균형을 전제로 한다. 이 균형을 이루기 위해서 작가는 독자가 가지고 있는 사회문화적 맥락이 어떤 것인지를 짐작해야 하며, 독자도 역시 본인이 가지고 있는 사회문화적 맥락을 바탕으로 하여 작가와 관련된 사회문화적 맥락을 탐구하는 노력을 해야 한다. 작가와 독자의 사회문화적 맥락 간의 간격이 넓을수록 문학 소통이 원만하게 이루어지기가 어려워지기 때문에, 사회문화적 맥락 중심으로 시를 읽는 첩경(捷徑)은 독자와 작가의 사회문화적 맥락 간의 거리를 좁히는 것이라고 볼 수 있다.

작가가 담지체를 통해서 표현한 사회문화적 맥락을 추론하기 위하여 독자들은 개인의 사회문화적 맥락을 활용하게 되며, 이에 의존하여 다양한 판단을 내리는 경우 또한 많을 것이다. 특히 "텍스트에 편향하여 의미를 구성"해내는 데에 어려움을 겪을 때, "본인이 가지고 있는 가장 근접한 지식과 경험에 편향하여 의미 구성의 부족함을 대체"¹⁰⁰⁾하려는 의욕이 더욱더

강해진다. 따라서 독자에게 개인적 사회문화적 맥락은 작가와 소통할 수 있는 경로를 제공해 줄 뿐만 아니라, 해석의 난관을 극복할 때 사용하는 보조 도구가 된다.

독자 개인의 사회문화적 맥락은 스키마(schema)로 볼 수 있다. 더 정확하게 말하면, 독자가 시를 읽기 전에 겪은 사회문화적 맥락과 관련된 개인적 경험, 즉 사회문화적 스키마로 이해될 수 있다. 사회문화적 스키마는 독자 마음속에 생긴 "지성적이면서도 감성적인 표상"이며, "상상력의 생산물"로서 보이지 않는 사회문화적 맥락의 "형상을 만들어 낸다."¹⁰¹⁾ 독자 개인의 사회문화적 맥락은 궁극적으로 사회문화적 맥락에 기반하여 파생된 부가적인 개념이기 때문에, 그의 광범위함이 또다시 회피할 수 없는 문제가 된다. 이에 본 연구에서는 독자의 문화 스키마에 초점을 맞춰 그 내용을 살펴보고자 한다.

스키마는 특정 주제(내용)나 형식에 대해 독자가 가지고 있는 배경지식이라고 정의된다. 독자마다 다 독립적인 사회적 개체이기 때문에, 가지고 있는 배경지식도 서로 다르다고 보아야 한다. 또한 배경지식의 범위가 상당히 넓다고 할 수 있는데, 실질적인 경험을 비롯하여, 교육적 지식, 심지어 이전에 접한 타 텍스트들도 이 범위에 포함된다. 시 텍스트의 구조와 수사적인 특징에 관한 지식들을 형식 스키마(formal schema)라고 한다면, 시 텍스트가 다루고 있는 내용에 관한 지식을 내용 스키마(content schema)라고 이해할 수 있다. 이 밖에도 올(Yule)은 '문화 스키마(cultural schema)'라는 개념을 제기하였는데, "문화적으로 특수한 지식"¹⁰²⁾이라고 하는 것이 이 개념에 가장 적합한 해석이라고 강조하였다. 같은 의미 선상에서 올러(Oller)는 "추상 스키마(abstract schema)"라는 용어를 제기하였는데, "동일한 조건이라면 형식 스키마가 내용 스키마보다 담화 처리를 더 원활하게 만들어 의사소통과 언어 습득에 기여하고, 다시 동일한 조건이라면 상징물들과 그 정의를 포함하는 추상 스키마를 아는 것이 이해에 더 크게 기여할 것"¹⁰³⁾이라고 하면서 각 스키마의 작용 층위까지 규정하였다. 그 이외에, 존슨(Johnson)은 텍스트의 '문화적 친숙도(cultural familiarity)'라는 개념에 주목하였는데, "독자에게 문화적으로 친숙한지 여부가 텍스트 언어의 복잡성보다 텍스트의 내용 회상에 더 큰 영향을 미쳤음"¹⁰⁴⁾을 밝혔다. 상술한 연구들은 서로 다양한 측면에서 문화적 스키마가 읽기 과정에 중요한 영향을 미친다는 것을 입증하였다. 만약 독자의 개인적 사회문화적 맥락이 문화 스키마의 바탕을 형성한다고 생각한다면, 그가 시 해석 과정에서 발휘하는 역할은 텍스트

100) P. L. Carrell, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press, 1998, pp.102-103.

101) I. Kant, *Kritik der Reinen Vernunft*, 백종현 역, 『순수이성 비판』, 아카넷, 2006, 379-381쪽.

102) G. Yule, *Pragmatics*, Oxford University Press, 1996, p.87

103) J. W. Jr. Oller, Adding abstract to formal and content schemata: results of recent work in Peircean semiotics, *Applied Linguistics* Vol.16, 1995, pp.288-297.

104) P. Johnson, Effects on reading comprehension of building background knowledge, *TESOL Quarterly* Vol.16, 1982.

내적 맥락으로 인해 생긴 해석의 장애들을 극복하는 도구이자 비계라고 볼 수 있을 것이다.

여기서 특별히 짚어봐야 할 것은 바로 독자 개인의 사회문화적 맥락과 그가 속한 사회공동체의 사회문화적 맥락 간의 주종 관계(主從關係)이다. 한 사회적 집단에 속한 개인으로서의 독자에게는 개인과 사회공동체의 사회문화적 맥락 사이에 동심원(同心圓)과 같은 종속관계만 유지한다기보다는 교집합(交集)과 같은 상호교차적(相互交叉的) 관계를 유지한다는 표현이 더 타당할 것이다. 이와 같은 판단은 '문학 읽기 변인'에 대한 고려에 기인한다. 독자들은 시를 읽는 과정에서 단순히 시어나 시적 표현만을 해독하는 것이 아니라, 시 텍스트가 완전히 내면화될 때까지 일련의 정밀하고 복잡한 인지적 활동을 수행해야 한다. 이 과정은 또한 "개인과 개인을 둘러싼 다양한 맥락 변인들과의 상호작용 속에서 이루어지는 사회문화적 심리과정"¹⁰⁵⁾이라고 할 수 있다. 독자마다 가지고 있는 사회문화적 경험이 다양할 수 있을 뿐만 아니라, 한 문화권의 사회문화적 맥락에만 국한되지 않을 수도 있다. 또한 사회문화적 맥락을 환기하고 활용하는 의도와 전략이 구체적인 상황에 따라 각기 다르기 때문에, 개인적 사회문화적 맥락이 완전히 사회 공동체의 사회문화적 맥락에 종속된다고 말하기가 다소 무리가 있을 것이다. 따라서 사회문화적 맥락 기반의 시 읽기 과정을 분석하는 데에 있어서 사회문화적 맥락 간의 층위 문제에 주의해야 하며, 중층적(重層的) 작용 관계를 간과해서는 안 된다.

(4) 독자가 속한 사회 공동체의 사회문화적 맥락

독자가 속한 사회 공동체의 사회문화적 맥락은 '시를 읽는 사회적 주체로서 가지고 있는 사회문화적 맥락에 대한 사회적 이해'로 간주될 수 있다. 개인적 특성을 초월한 사회 공동체의 사회문화적 맥락은 독자가 속한 사회 집단의 본질적 특성을 대언(代言)해 주며, 특정한 사회적 집단에 속한 '자아'가 지니고 있는 '사회적·문화적 정체성(社會文化的正體性, Sociocultural identity)'과 긴밀하게 결부된다.

독자가 속한 사회 공동체의 사회문화적 맥락은 '객관적인 자아'에 대한 반성에서 비롯한다. '객관적인 자아'를 인지했다는 것은 '자기 대상화' 과정을 수행했음을 의미한다. 이른바 자기 대상화는 사회적인 타자를 통하여 자아를 재발견하는 것인데, 이러한 개인적인 반응(response)은 사회적 자극(stimulus)에서 연유한다. 따라서 독자가 속한 사회 공동체의 사회문화적 맥락을 본격적으로 다루기 전에, 자아와 객관적 자아, 자아와 사회 등 대립항 간의 관계를 명확하게 정립할 필요가 있다.

제임스(James)는 "인간은 자신을 대상(object)으로 볼 수 있고, 자신에 대한 자아의 태도를

105) J. Lee, V. J. Shute, Personal and social-contextual factors in K-12 academic performance: an integrative perspective on student learning, *Educational psychologist* Vol.45 No.3, 2010, pp.185-202.

가질 수 있다"¹⁰⁶⁾고 주장하면서 자아의 객관적인 측면을 강조하였다. 여기서 중요한 것은 그가 말하는 개인은 단순히 '자아'가 아니라, '사회생활의 산물로서의 자아'이며, 자가의 태도도 사회와 자아 간의 상호작용에서 형성된다는 것이다. 같은 맥락에서 쿨리(Cooley)는 더 흥미로운 '거울자아(looking-glass self) 이론'을 제기하였다. 그에 의하면, '거울'을 자신에 대한 타인의 평가라고 이해한다면, 개인이 거울 속의 자신을 바라보는 것은 타인과의 의사소통 과정에서 자신을 알게 된다는 것이다.¹⁰⁷⁾ 미드(Mead)도 역시 일반화된 타자를 통해 개인의 문화적 환경이 반영된다고 주장하면서, 행위(action)와 태도(attitude), 이 두 가지 개념을 통해 사회적 정체성의 형성 과정을 설명하였다.¹⁰⁸⁾ 그는 사회적 관계에 종속된 개인은 자신의 행위에 대해 타인이 어떤 태도를 취하고, 그의 태도에 대해 자신은 어떤 행위를 하는지를 주고받는 과정에서 사회적 정체성이 형성된다고 강조하였다. 즉, 개인의 행위와 상대방의 태도 간의 상호작용이 지속적으로 이루어진다는 것이다. 따라서 사회적 행동주의 관점에서 자아의 정의는 그가 속한 집단에 있는 구성원들과의 상호작용에서 생겨나며, "자아를 규정할 때 사용하게 되는 '사회적 범주들(categories)'은 사회적 정체성의 중요한 근원이 된다"¹⁰⁹⁾고 할 수 있다.

사회적·문화적 정체성이라는 개념은 궁극적으로 '정체성(identity)'에서 비롯된다. 앤서니 가든스(Anthony Giddens)에 따르면, 한 개인이 외부에서 일어나는 사건들을 끊임없이 통합하여, 이를 자아에 관한 이야기 속으로 선별해 넣을 수 있을 때 그 개인은 정체성을 확립했다고 할 수 있다.¹¹⁰⁾ 이 정의를 통해 알 수 있는 것은, 정체성 안에 '개인=자아'와 '세계=사회적 타자=사회 공동체'가 내포되어 있는데, 양자 간의 관계는 정체성의 확립과 긴밀하게 연관된다는 것이다. 주관적인 자아가 사회적 타자를 통해서 자신의 위치를 확인하고, 그 위치에 따라 자신의 삶의 방향성을 설정할 때, 비로소 자아가 공동체에 속한 일원으로서 정체성을 지닌다고 볼 수 있다. 그러므로 정체성의 중심에는 '소속'과 '사회적 상호작용'이 있다. 여기서 말하는 소속은 단순한 일방적인 '포함'이나 '망라'가 아니라, 상호작용이라는 동적인 요소를 포함하며, 양방향적(兩方向的)이고 발산적(發散的)으로 개인과 세계의 성장을 촉진한다고 할 수 있다.

사회적 정체성은 이른바 곧 사회적 자아이다.¹¹¹⁾ 이 개념 또한 '한 개인이 하나의 공동체 안에서 지각한 자신의 위치 또는 입장'이라고 달리 표현될 수 있다. 이때 개인의 역할은 즉각적인 상황에서 일어난 것이 아니라, 더 넓은 공동체에서 의미를 지닌다. 뿐만 아니라 사회적

106) R. B. Burns, *The Self Concept*, Longman, 1979, pp.6-10.

107) 송인섭, 『인간심리와 자아개념』, 양서원, 1988, 14-16쪽.

108) A. Strauss, *The social psychology of George M. Mead*, University of Chicago Press, 1956, p.241.

109) R. T. Gaza, L. G. Herrincer, Social Identity: A Multidimensional Approach, *Journal of Social Psychology* Vol.127 No.3, 1986, p.299.

110) 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학사전』, 대교출판, 2008, 681쪽.

111) J. P. Hewitt, *Self and society*, 윤인진 외 역, 『자아와 사회-상징적 상호작용주의의 사회심리학』, 학지사, 2001, 196쪽.

정체성은 고정되어 있는 것이 아니라, 개인과 사회 공동체 간의 끊임없는 상호작용 과정에서 더욱 선명해지며, 자아가 사회적 타자에 의하여 인정받을 때 더욱 신장된다."¹¹²⁾

사회적 정체성과 대응하는 문화적 정체성은 "인종적, 민족적, 언어적, 종교적 그리고 국가적 문화에 '속해 있음'으로부터 형성되는 정체성의 측면"¹¹³⁾들을 지칭한다. 사회적 정체성과 마찬가지로 문화적 정체성은 오랜 시간에 걸쳐 형성되고, 지속되는 특성을 가지고 있다. 한 사회적 집단은 문화적 정체성을 통해 집단 문화를 일관되게 이해하고, 질서 있게 영위하게 되며, 또한 문화적 정체성을 통해 문화에 대한 신념을 갖게 되고, 그것을 실현하려는 문화에 대한 열의를 형성하게 된다. 문화적 정체성은 집단이 지닌 삶에 대한 동기, 열망, 계획, 실천의 근거가 되기 때문에 집단의 성격을 잘 드러낸다. 따라서 문화적 정체성은 어떠한 실체라기보다는 일종의 변화하는 상징체계라고 할 수 있다. 한 사회공동체의 핵심 기반이 되는 문화적 정체성의 형성은 "시대적 환경, 사회적 관계, 국가적 정체성"¹¹⁴⁾과 긴밀하게 연관되며, 한 민족 혹은 하나의 사회적 공동체가 갖고 태어나는 것이 아니라, 현재의 과정 속에서 '현재 진행형'으로 형성되고 변형되는 것이다.

지금까지 한 사회 공동체의 사회문화적 맥락을 형성해 주는 사회적·문화적 정체성이 무엇인지, 그리고 개인(자아)과 사회문화적 정체성 간에 어떤 관계를 유지하고 있는지에 대해 면밀히 살펴보았다. 간단히 요약하자면, 한 사회 공동체의 사회문화적 맥락은 그 사회적 집단의 사회문화적 정체성부터 생겨난다. 정체성의 형성은 개인이 '사회적 자아'에 대한 인식부터 비롯되며, 사회적 타자와의 상호작용 관계에서 풍성해진다. 독자와 사회문화적 정체성 사이에는 공생공장(共生共長)적 관계가 유지되고 있다. 즉, 사회문화적 정체성은 독자 개인의 가치관, 행동 방식, 사유 방식 등에 관여할 뿐만 아니라, 반대로 개인의 성장과 자아 성찰도 사회문화적 정체성에 긍정적인 영향을 미치게 된다. 독자가 시를 해석하는 과정에서 지나는 텍스트에 대한 태도를 "대상에 대한 직접적이고 역동적인 마음의 자세"¹¹⁵⁾로 본다면, 그 태도의 기반은 독자가 속한 사회 공동체의 정체성에서 비롯되며, 해당 사회 공동체의 사회문화적 맥락을 반영하는 산물로도 볼 수 있을 것이다.

2) 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기의 단계

시는 형식상의 음악적 재현과 내용상의 이미지와 관념의 융합으로 다른 문학 텍스트에 비해

112) 윤인진, 앞 책, 203쪽.

113) S. Hall, The Question of Cultural Identity, S. Hall, T. McGrew (ed.), *Modernity and Its Futures*, Polity Press, 1992, pp.274-275.

114) 이윤희, 「문화정체성 형성요인에 관한 논구」, 『한국사상과 문화』 50호, 한국사상문화학회, 2009, 638-648쪽 참조.

115) 한규식, 『사회심리학의 이해』, 학지사, 2009, 215-216쪽.

더 많은 여백, 즉 의미의 빈자리를 가지게 되는데¹¹⁶⁾, 독자는 상상으로 '빈자리'의 의미를 추론하면서 시를 해석해 나간다.¹¹⁷⁾ 시를 해석하는 과정은 곳곳에 내포된 '빈자리'로 인해 개방성을 지닐 수밖에 없으며, 구체적인 상황과 각종 변인으로 인해 고정된 틀 안에서 인식될 수 없다. 따라서 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기의 단계를 밝히기 전에 대상 시 텍스트의 다양성을 인정하면서, 주제적이고 비판적인 시 읽기를 해야 한다는 전제를 내세울 필요가 있다.

야우스(H. R. Jauss)가 "작가의 표현미학이 독자의 수용미학과 대등하게 작용할 때 비로소 기능을 발휘한다"¹¹⁸⁾고 제창하듯이, 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기의 중심에는 독자가 있다. 그러나 시를 읽는 독자들이 일률적으로 똑같은 사회문화적 맥락들을 환기하는 것은 몹시 어려운 일이다. 독자와 작가의 기대지평이 서로 다르고, 사고의 범주와 상상의 유보도 획일적일 수 없기 때문이다. 뿐만 아니라, 독자의 인지적, 심리적, 사회문화적 발달 정도, 그리고 읽기 효과를 요구하는 상황까지 제각기 다르기 때문에, 동일한 시를 읽는다고 하더라도 서로 다른 해석을 도출하게 되는 경우가 적지 않을 것이다. 독자와 시 텍스트 간의 이러한 다선적(多線的) 상호작용과 해석의 다양성을 긍정적인 시선으로 바라보아야 하지만, 아무런 규정이 없는 다양성만을 지지하는 것이 아니다. 특히 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기에서 사회문화적 맥락의 상위 조정성이 늘 강조될 것이며, 독자들이 산출한 다양한 해석이 무정부주의 상태로 흘러가는 국면을 바로 잡아야 한다. 따라서 독자의 개인적 특성과 시 읽기 상황의 다양성을 고려하되, 사회문화적 맥락 중심에 기반한 시 읽기의 일반적인 흐름과 단계를 명확히 규명할 필요가 있다. 이를 위해, 독자들이 시 텍스트를 접할 때부터 시작하여, 텍스트와 거래하고 마지막으로 자기 이해를 이루기까지 구체적으로 어떤 과정을 거치는지에 대해 살필 필요가 있다. 이 결과를 바탕으로 하여 사회문화적 맥락에 기반한 현대시 읽기 과정을 단계화(段階化)시키는 것이 본 장의 중점(重點)이 된다.

솔스(Scholes)는 문학교육의 관점에서 텍스트의 이해 과정에 대해 접근하였다. 그는 문학 읽기 과정을 '읽기', '해석', '비평'으로 3분화시켰다. 이른바 읽기라 함은 텍스트의 내용을 파악하는 것을 의미하며, 해석은 텍스트 내용 파악을 바탕으로 텍스트의 의미를 찾는 활동이고, 비평은 텍스트 의미의 확장과 가치를 알아보는 활동이다.¹¹⁹⁾ 또 다른 각도에서 보면, '읽기'는 독자가 내용을 파악하는 단계이고, '해석'은 인식된 내용을 바탕으로 텍스트 이면(裏面)의 의미를 찾아내는 활동이며, '비평'은 텍스트의 내용과 가치에 대해 평가하는 것을 의미한다.¹²⁰⁾

문학 읽기의 단계를 구체화시키는 데에 있어서 한명숙의 논의도 참고할 만하다. 그는 독자

116) 오세영, 『문학과 그 이해』, 국학자료원, 2003, 362쪽.

117) 김정우, 「시 해석 교육 내용 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2004, 29쪽.

118) 이선영, 『문학비평의 방법과 실제』, 삼지원, 1983, 383-384쪽.

119) R. Scholes, *Textual power*; 김상욱 역, 『문학이론과 문학교육: 텍스트의 위력』, 하우, 1995, 115-118쪽.

120) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1989, 353쪽.

와 문학작품 사이에 형성되는 '인지적 소통 과정'에 초점을 맞춰 '문학인지 발달 단계 이론'을 재조명하였다. 그에 따르면, 독자들의 문학 의미 구성과정을 '이해(comprehension)', '구성(construction)', '조망(perspective)'으로 구분할 수 있다. '이해 과정'을 문학 언어를 해독하고, 지각하는 내용을 수용하는 단계라고 한다면, '구성 과정'은 문학작품을 이해한 후에 그 의미를 해석하고 조직하는 단계이다. 마지막으로 '조망 과정'은 문학 텍스트가 독자의 개별적 통찰과 판단 그리고 평가를 거쳐 의미로 가득 찬 작품으로 재창조되는 단계라고 설명하였다.¹²¹⁾

이에 본 연구에서는 상술한 '문학 읽기 과정의 삼분법'에 따라 학습자들이 사회문화적 맥락을 중심으로 하여 시를 읽는 과정을 3단계로 규정하고자 한다. 즉, 학습자들은 먼저 1차적으로 시를 읽으면서 텍스트 표면의 담지체를 발견한다. 이어서 담지체와 연결되는 개인 및 사회 공동체의 사회문화적 맥락들을 환기하며, 이를 텍스트 내용 판단에 작용시킨다. 그 다음, 다양한 사회문화적 맥락이 교섭하는 단계에 진입하게 되는데, 이때 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락과 학습자가 가지고 있는 개인·사회적 사회문화적 맥락 간의 대화가 이루어진다. 학습자들은 사회문화적 맥락 간 동질(同質)과 이질(異質)의 긴장관계에 위치에 있으며, 해석에 필요한 사회문화적 맥락을 선택하면서 텍스트에 대한 이해를 심화시킨다. 마지막으로 학습자들은 사회문화적 맥락을 성찰하는 단계를 겪게 되는데, 이때 맥락 교섭 단계에서 구성된 시적 의미를 마음속으로 가져와 기존에 가지고 있던 생각과 상호작용하여 텍스트의 의미를 새롭게 구성한다. 독자는 사회문화적 맥락의 역할과 작용 과정에 대해 성찰하면서 본인의 해석 과정을 재점검하고, 독자로서 가져야 할 사회문화적 맥락장을 구축하게 된다. 특히 본 연구에서는 중국인 학습자들이 사회문화적 맥락을 중심으로 시를 읽는 과정을 집중적으로 다루어야 하기 때문에, 이를 위한 이론적 바탕을 더욱더 명확하게 마련해야 한다. 이에 본고에서는 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기의 단계를 '사회문화적 맥락 담지체의 발견', '사회문화적 맥락 간 긴장 관계의 탐구', 그리고 '사회문화적 맥락장의 구축'으로 나누어, 각 단계가 이루어지는 과정을 구체적으로 살펴보고자 한다.

(1) 사회문화적 맥락 담지체의 발견

독자들이 시를 읽는 첫 단계는 텍스트를 접하고 시의 내용을 사실적으로 파악하는 것이다. 1차적인 해석을 산출하기 위해 독자들은 텍스트 내적 맥락에 집중하는데, 이때 텍스트 표면에 나타나 있는 담지체를 발견하게 되며, 다양한 수단으로 담지체와 연결되는 사회문화적 맥락을 파악하기 위해 노력한다. 이 단계에서 사회문화적 맥락의 작용은 독자 중심적이지 않고,

121) 한명숙, 「문학인지 발달과 이야기 감상교육」, 『문학교육학』 11호, 문학교육학회, 2003, 213-214쪽.

작가와 텍스트, 텍스트와 독자, 그리고 독자와 작가 간의 다양한 관계에서 중층적이고 다선적(多線的的)으로 이루어진다.

사회문화적 맥락이 작용하는 단계에서 작가와 독자는 "서로 간의 대면적인 접촉이 이루어지지 않으나, 긴밀한 관계를 유지"¹²²⁾하면서 "상호문화화과정(mutual cultururation process)"¹²³⁾을 겪게 된다. 작가는 혼자의 의상(臆想)으로 작품을 창작하는 것이 아니라, 독자에 관한 자신의 사회적 관계에 따라 적절한 언어 표현을 선택한 다음, 텍스트 이해에 꼭 필요한 사전(辭典) 신호를 사용해서 자신의 의도를 독자에게 알린다. 반면에, 작가에 대한 독자의 요구는 작품에 대한 가정 및 기대로 전환되며, 이는 또한 독자의 해석 방향에 영향을 미치게 된다.¹²⁴⁾ 작가와 독자는 상대방에 대한 끊임없는 기대와 가정 속에서 서로에게 영향을 주고받으며, 사회문화적 맥락에 기반한 상호작용도 이 과정에서 일어난다. 따라서 시 텍스트를 매개로 하는 문학 소통 과정에서 작가의 생산 맥락과 독자의 수용 맥락, 그리고 텍스트 내적 맥락(담지체)이 서로 연계되거나 겹치거나 변화하면서 소통이 이루어진다. 이 과정에서 사회문화적 맥락이 끊임없이 작용하고 환기되며, 또다시 작용하는 순환을 이루게 된다.

독자에게 시적 소통 과정은 시 텍스트만을 의존할 수 있는 소통이며, 만나지 못한 작가가 가지고 있는 사회문화적 맥락을 탐구하는 과정이다. 독자는 텍스트 표면에 드러난 통사적 장치들, 즉 표면적 주제¹²⁵⁾와 표층 의미의 관계를 파악함으로써 1차적인 의미를 구성한다. 이와 동시에, 텍스트의 표층 장치에 드러나지 않은 2차적인 의미를 담지체를 통해 다층위적으로 해석하려고 한다. 여기서 중요한 것은, 작가와 독자 간의 상호작용을 일으키는 전제는 서로 가지고 있는 사회문화적 맥락이 다르다는 것이며, 사회문화적 맥락 간의 거리가 또다시 서로에게 영향을 미친다는 것이다.

먼저, 작가는 작품의 생산자이자 사회적 존재이다. 그렇기 때문에 작가는 개인적인 위상을 세우는 동시에 집단적 주제 혹은 초개인적 주체로서의 역할을 수행한다.¹²⁶⁾ 더 쉽게 말하자면, 작가는 직면한 시대 배경, 사회의 모습, 민족적 이데올로기, 문화적 요소 등을 염두에 두고, 작품을 읽는 독자들을 생각하면서 작품의 '최적의 의미'를 창출해 낸다.¹²⁷⁾ 따라서 시 텍

122) W. Heinemann, *Textlinguistik*. 백설자 역, 『텍스트 언어학 입문』, 역락, 2001, 281쪽.

123) 우한용, 「문학교육의 문화론적 기초에 대한 연구」, 『국어교육』 93호, 한국국어교육연구회, 1997, 80쪽.

124) 이렇게 '끊임없는 기대와 가정 과정'이라고 판단한 이유는 독자 해석의 완결성과 개방성에 대한 이해에서 출발한다. 장영택에 따르면 독자의 독서를 통해서만 작품의 의의가 드러나고 문학 현상은 완결성을 띤다. 하지만 야우스나 이저 등을 통해 널리 공인된 논이지만 이때의 완결성은 개방성을 전제로 한 것이다. 한 독자 한 집단의 독자 편에서는 의미 해석이 완결되었다고 해도 그것은 다른 독자의 해석 가능성을 열어주는 것이다. H. R. Jauss, *Litaturgeschichte als Provokation*, 장영택 역, 『도전으로서의 문학사』, 문학과지성사, 1987, 130쪽.

125) 서혁, 「담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구」, 서울대학교 대학원, 박사학위논문, 1996, 67쪽.

126) L. Goldmann, *Pour une sociologie du roman*, 조경숙 역, 『소설의 사회학을 위하여』, 청하, 1982, 12-13쪽.

스트 자체가 작가와 사회문화적 맥락 간의 상호작용의 표현체이며, 작가가 속한 사회공동체에 대한 수용이나 거부를 담지체를 통해 함축적으로 표현해 낸 결과라고 볼 수 있다.

다음으로, 독자의 입장에서 보면, 독자 또한 개인이기 전에 특정한 사회적 집단의 구성원이다. 사회성을 지닌 독자는 사회적 집단과 특수한 관심사와 가치관을 공유하게 된다. 독자는 공유 관계에서 얻은 사회문화적 지식을 시 읽기 과정에 다시 투사함으로써 본인만의 위치를 찾는다. 따라서 시를 읽는 독자는 특정한 '사회적 구성체'로서 역할을 발휘하며, 복합적인 문화 체계를 흡수한 '사회적 주체'¹²⁷⁾로서 시 텍스트에 내포되어 있는 문화 체계와 거래한다.

중국인 학습자들은 모국어 독자와 달리 '특별한 사회적 주체'로서 시 텍스트와의 거래를 경험한다. 그들에게 있어서 작가와의 사회문화적 거리가 훨씬 더 멀기 때문에, 제대로 된 사회문화적 맥락 작용을 이루려면, 더 다양한 환기와 비교, 회상과 충돌을 겪어야 한다. 모국어 독자들은 1차적 해석을 산출할 때, 담지체를 발견하고 이와 관련되는 사회문화적 맥락을 환기하면서 본인의 경험과의 연결지점을 찾는다. 그러나 이에 대비되는 중국인 학습자들은 훨씬 더 복잡하고 어려운 작업을 수행하게 된다. 무엇보다 한국의 사회문화적 맥락을 불완전하게 이해한 그들은 담지체를 발견하는 과정에서부터 어려움을 겪을 수 있다. 또한 성인으로서의 중국인 학습자들이 가지고 있는 모국의 사회문화적 맥락이 이미 인지 영역에서 확고하게 자리를 잡고 있기 때문에, 사회문화적 맥락을 환기할 때 본능적으로 간섭을 받게 될 위험이 크다. 이처럼 중국인 학습자들은 담지체를 발견하고 사회문화적 맥락을 환기하는 단계에서부터 모국어 독자와 현저한 차이를 지니며, 각종 갈등과 고민을 피하기 어렵다고 할 수 있다.

그러나 또 다른 각도에서 보면, 1차 해석 과정에서 적합한 담지체를 발견해 내는 것은 학습자들의 텍스트 내·외적 의미실현에 어려움이 있을 때 이를 해소해주는 역할을 하게 된다. 또한 적절한 모국의 사회문화적 맥락은 좋은 '참조체(参照體)'로서 기능할 수 있으며, 시 텍스트를 해석하는 데에 일정한 준거를 제공해 줄 수도 있다. 더 나아가 한국과 모국의 사회문화적 맥락에 대한 균형적 이중 환기는 해석의 통로를 확장시킬 수 있으며, 시 텍스트에 대한 관심과 흥미까지도 높일 수 있다. 담지체를 발견하고, 이와 연결되는 타당한 사회문화적 맥락을 환기하는 과정에서 학습자들의 개방적인 사고방식, 활력이 있는 상상력, 그리고 객관적인 시선이 함께 요구된다.

127) L. Flower, *Problem-solving strategies for writing (4th ed.)*, 원진숙·황정연 역, 『글쓰기의 문제해결 전략』, 동문선, 1998, 43-47쪽 참조.

128) D. Morly, Texts, readers, subjects, in Hall et al (ed.), *Culture, Media, Language*, Routledge, 1980, pp.163-173.

(2) 사회문화적 맥락 간 긴장 관계의 탐구

사회문화적 맥락 간의 긴장 관계란, 시를 해석하는 과정에서 서로 다른 사회문화적 맥락 간에 존재하는 동질적(同質的) 및 이질적(異質的) 관계를 일컫는다. 긴장 관계는 시의 의미 구성 과정에 동시에 작용하는 사회문화적 맥락 간의 경쟁과 교섭(交渉, transcation)에서 비롯된 것이며, 서로 겹치거나 대화거나 동화(同化) 혹은 이화(異化)와 같은 양상으로 나타난다. 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 '교섭'이라는 테두리 아래 규정하게 된 이유는 로젠블랫(Rosenblatt)이 제기한 '교섭(transaction) 개념'¹²⁹⁾에서 기인된다.

로젠블랫은 시를 읽는 것을 "텍스트에 놓여 있는 여백(Blanks)들을 채우고, 독자의 기존 지식 구조를 내면적으로 수정하고, 생소한 관점들을 소화시키고 정리하는 과정"¹³⁰⁾으로 규정하였다. 시를 읽는 과정에서 독자들은 텍스트의 표면적 의미보다 함축적인 의미를 찾아내야 하기 때문에, 빈자리를 보충하는 과정이 더욱 중요시되며, 독자의 역할이 요구된다. 시 텍스트의 기본적인 의미를 파악해내는 '사실적 읽기'를 하든, 시의 주제나 미적 내용을 파악해내는 '심미적 읽기'를 하든, 독자들은 개인적인 경험에만 비추어 시를 읽는 것이 아니라, 자신을 둘러싸고 있는 사회문화적 맥락을 조화하면서 시의 의미를 구성한다. 생산 맥락과 수용 맥락 간의 차이 때문에 작가가 의도한 의미와 독자가 구성한 의미가 서로 교섭하고 부딪히게 되는데, 최종적으로 독자가 시에 대한 해석을 통해 어떠한 '중재된 결과'¹³¹⁾를 제시해야 한다. 이때, 교섭은 시 텍스트의 의미 구성 방향의 교섭뿐만 아니라, 이 용어 안에 해석을 위한 필요한 지식과 다양한 사회문화적 맥락 간의 교섭이라는 함의도 함께 내포되어 있다고 본다.

사회문화적 맥락 간의 긴장 관계에서부터 생긴 이 복잡한 '교섭'의 의미는 바흐친(M. Bakhtin)의 '대화주의 원리'에서도 확인된다. 바흐친에게 대화는 한 발화자의 의식과 또 다른 발화자의 의식과 만나는 것인데, 대화하는 과정에서 서로의 존재가 증명될 뿐만 아니라, 서로 간의 갈등도 함께 드러난다.¹³²⁾ 독자가 시를 읽는 것도 작가와 내적인 대화를 한다고 볼 수 있다. 이때 작가와 독자는 개인적 대화 주체인 동시에 다양한 사회문화적 맥락을 가진 사회적 주체이기도 하다. 따라서 독자와 작가 간의 대화는 시 텍스트의 표면적 내용을 파악하는 차원

129) 'Transcation'은 '교섭, 거래, 타협, 협상, 흥정, 중재' 등으로 번역되기도 한다. 본 연구에서는 사회문화적 맥락 간의 교류와 경쟁 관계를 강조하기 위해 '교섭'이라는 번역을 택하기로 하였다. 천경록, 「읽기의 의미와 읽기 과정 모형에 대한 고찰」, 『청람어문교육』 38호, 청람어문교육학회, 2008, 257-258쪽.

130) T. Eagleton, *How to read literature*, 이미애 역, 『문학을 읽는다는 것은』, 책읽는수요일, 2016, 159쪽.

131) L. M. Rosenblatt, The trasactional theory of reading and writing, in R. B. Ruddell, N. J. Unrau (ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, IRA, 2004.

132) 이문영, 「바흐친의 대화주의와 contradictio in adjecto」, 『러시아어문학 연구논집』 12호, 한국러시아문학회, 2002, 129쪽.

을 넘어, 작가와 독자 배후에 있는 사회문화적 맥락 간의 대화로도 볼 수 있는 것이다. 여기서 대화는 곧 교섭으로 해석될 수 있으며, 시 텍스트에 대한 이해는 대화와 교섭에서 심화된다.

사회문화적 맥락을 구성하는 요소가 다양하기 때문에, 긴장 관계에서의 '교섭'도 다양한 층위에서 일어난다. 독자 개인의 사회문화적 맥락과 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락 간의 교섭이 빈번하게 일어난다고 하면, 시간적·공간적 거리로 인해 생긴 독자와 작가 간의 사회문화적 맥락의 교섭도 끊이지 않다. 다양한 사회문화적 맥락 간의 교섭은 난잡한 혼재(混在)가 아니라, "텍스트를 중심으로 겹겹이 겹쳐져 표현된다"¹³³⁾고 할 수 있다. 수용 주체로서의 독자는 직관적으로 사회문화적 맥락 간의 교섭에 직면하게 된다. 그들은 자신의 사회문화적 맥락을 조화해야 할 뿐만 아니라, 창작(생산) 주체로서의 작가가 가지고 있는 사회문화적 맥락도 함께 고려해야 한다.

만약 독자와 작가가 동일한 인물이거나, 살고 있는 시·공간이 크게 차이가 나지 않는다면, 서로가 지닌 사회문화적 맥락 간에 겹치는 부분이 극대화되어 동심원과 같은 상태가 된다. 그러나 작가와 독자는 동일한 인물이 아니고, 서로에 대해 잘 알지 못하며, 심지어 거리가 먼 다른 시·공간에 위치하는 경우, 독자와 작가가 각자 지니는 사회문화적 맥락은 크게 상이할 것이며, 중첩되는 부분이 점점 줄어들면서 맥락 간의 교섭 과정도 점점 복잡해지게 마련이다. 따라서 독자가 시를 해석한다는 것은 사회문화적 맥락 간의 교섭을 통하여 작가와의 사회문화적 거리를 극복하는 것이며, 한 '담화공동체'¹³⁴⁾의 특성을 이해하면서 해당 사회의 규범과 관습에 의해 만들어진 사회구성원들의 모임에 가입하는 것이라고 할 수 있다.

독자가 사회문화적 맥락 속에서 시의 의미를 구성하는 일은 단순히 고정된 형태로 보기가 어렵다. 독자가 경험하는 사회문화적 맥락 간의 교섭 과정은 상황에 따라, 그리고 주체에 따라 유동적이고 유연하게 이루어진다는 사실을 간과해서는 안 된다. 모국어 독자는 사회문화적 맥락의 교섭 단계에서 비교적 쉽게 담화공동체와의 상호교류를 통해 격차를 극복할 수 있지만, 외국인으로서의 중국인 학습자들은 전혀 다른 국면을 맞이해야 한다. 특히 사회문화적 맥락을 활용하는 데에 있어 중국인 학습자들은 백지 상태가 아니라는 것에 주목할 필요가 있다.

중국인 학습자들은 시 텍스트를 접할 때부터 텍스트 내적 맥락으로 인해 해석의 어려움을 겪지만, 풍부한 모국의 사회문화적 맥락을 가지고 있기 때문에, 시의 의미 구성 과정에서 이

133) 진선희, 「문학교육 내용 '맥락'의 요소 및 지도 방법 연구」, 『국어교육연구』 48호, 국어교육학회, 2011, 201-202쪽.

134) 담화공동체의 범위에 대해 도빈(Dorbin)은 한 끝은 엄격하고, 다른 한 끝은 허용적인 스펙트럼으로 나타낼 수 있다고 했다. 즉, 담화공동체의 개념을 엄격하게 정의하면 "미시적 기능으로 분리할 수 있는 사회관습의 체계"가 된다. 반면에 담화공동체의 개념을 허용적으로 정의할 경우, 다양한 구성원들의 목소리들이 어우러지는 것이기 때문에 담화공동체의 규범이 개인마다 다르게 수용될 수 있다고 하였다. 그렇다 보니, 담화공동체의 허용적 개념을 지지하는 포스트모더니스트들은 대화적 가치를 합의가 아니라 불일치에 둔다. 이수진, 『후기 과정 중심 작문교육이론 연구』, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문, 2001, 18-19쪽 참조.

미 체계화되어 있는 사회문화적 지식을 의도적으로 활용할 수 있다. 시 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락에 대한 이해가 부족하거나 불완전한 상태에 처해 있는 경우가 많겠으나, 모국의 사회문화적 맥락을 바탕으로 하여 능동적으로 추측할 줄 아는 능력 또한 지니고 있다. 중국인 학습자들이 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 지각하고, 다양한 사회문화적 맥락 간의 교섭을 경험하게 된다. 이 과정에서 독자들이 가지고 있는 양국의 사회문화적 맥락 간의 동질성과 차이성에 대한 인식이 더 선명해지며, 시 텍스트에 대한 이해도 역시 심화된다. 중국인 학습자들에게 외국어로 쓰인 시 텍스트를 읽는 것이지만, "최적의 인지적 처리 방식"¹³⁵⁾으로 시를 해석하려는 의지가 모국어 독자와 같다고 볼 수 있다. 그들은 자신의 개념 체계에서 시를 쉽게 이해될 수 있게끔 해석하며, 가능한 한 시 해석에 최적의 사회문화적 맥락 체계를 구축하기 위해 노력한다. 더 나아가 중국인 학습자들은 맥락 간의 긴장 관계를 메타적으로 분석하여 사회문화적 맥락에 대한 승화된 인식을 다시 시 텍스트를 이해하는 과정에 투입한다.

요컨대, 시를 읽는 중국인 학습자들은 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계와 끊임없이 교섭하는 장(field)에 자리해 있다. 그들에게 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계는 시를 해석하는 과정에서 극복해야 할 난관이자, 새로운 한국의 사회문화적 맥락을 이해할 수 있는 계기가 된다. 다양한 사회문화적 맥락 간의 교섭을 경험하는 학습자들은 자신과 모국의 사회문화적 맥락에서 벗어나 한국의 사회문화적 맥락과 대화하게 되며, 맥락 간의 긴장 관계를 지각하면서 최적의 해석 결과를 산출하기 위해 맥락 간의 협상을 이끌게 된다.

(3) 사회문화적 맥락장의 구축

안 아스만(Jan Assmann)은 맥락에 놓여있는 기억 모델들을 제거하면서 사회문화적 특징을 갖는 '문화적 기억'이라는 개념을 제기하였다. 그의 논의를 따르자면, 문화적 기억은 "집단적 정체성과 관련된 기억"이라고 정의될 수 있다. 만약 "문학은 기억의 주문이고, 기억은 문학의 원천"¹³⁶⁾이라고 본다면, 독자가 시를 읽는다는 것은 텍스트에 녹아있는 문화적 기억을 알아내고, 연속적 인지 작용을 통해 자신의 문화적 기억을 심화 및 확장시키는 과정이라고 할 수 있다. 여기서 말하는 문화적 기억을 사회문화적 맥락의 일부로 간주할 때, 독자들이 문화적 기억을 심화시키는 것은 곧 사회문화적 맥락을 성찰하고 내면화하여, 궁극적으로 본인의 사회문화

135) D. Sperber, D. Wilson, Relevance theory, in L. R. Horn, G. L. Ward (ed.), *The Handbook of Pragmatics*, Blackwell, 2006, pp.608-632.

136) R. Lachaman, Kultursemiotischer Prospekt, in A. Haverkamp, R. Lachmann, *Memoria-uergeessen und erinnern*, Munchen, 1993, S. XXVL. 이광복, 「문화적 기억과 상호텍스트성, 그리고 문학교육」, 『독어교육』 39호, 한국독어독문학교육학회, 2007, 34쪽 재인용.

적 맥락장(脈絡場, field of Social-cultural context)을 구축하는 과정으로 볼 수 있다.

여기서 '성찰'이라는 용어를 사용하게 된 이유는 문학 소통을 이룬 두 축, 즉 '개인적 소통'과 '사회적 소통'에 대한 고려에서 비롯된다. 하트만(Hartman)은 읽기의 방식을 "텍스트 내에서의 읽기(within), 텍스트 사이에서의 읽기(between), 텍스트를 넘어서 읽기(beyond)" 등의 세 가지로 나누었다. 텍스트 내에서의 읽기는 텍스트 내부 요소를 바탕으로 텍스트의 내용을 사실적으로 파악하는 것을 의미하고, 텍스트 사이에서 읽기는 텍스트 간에 관련을 지어 내용과 의미를 파악하는 것을 말한다. 마지막의 '텍스트를 넘어서 읽기'는 원텍스트를 벗어나서 의미를 재구성하는 것으로 볼 수 있는데, 이때 독자는 텍스트를 통해 구성한 의미를 마음속으로 가지고 와서 기존에 가지고 있던 생각과 상호작용하여 텍스트의 의미를 새롭게 구성하게 된다.¹³⁷⁾ 이 과정에서 텍스트의 의미와 독자의 생각이 서로 상보적으로 작용하며, 독자는 텍스트와의 단순 대면에서 벗어나 마음속에서 텍스트에 대한 심상(心象)을 만든다. 만약 읽기를 자신의 지식과 가치 등의 심리 상황을 변화시키는 차원에서 바라본다면 상술한 과정은 바로 '개인적 소통으로서의 읽기'로 간주될 수 있다. 개인적 소통에서는 독자 스스로의 성찰이 중요시되며, 단순한 의미 파악보다 독자 자신의 진보가 꾀해진다.

이에 비거 사회적 소통으로서의 읽기는 사회적 작용이 독자 개인에게, 특히 독자의 심리에 미치는 영향을 강조한다. 독자가 시를 읽는 것은 개인적 행위인 동시에 사회적 행위로서도 의미를 지닌다. 사회적 존재로서의 독자는 사회문화적 맥락 밖에 있는 것이 아니라, 사회문화적 맥락에 대한 이해 속에서 성장하고, 그 성장을 바탕으로 하여 사회문화적 맥락을 성찰하는 개인이 된다. 따라서 사회적 소통 측면에서 보는 시 읽기는 독자가 사회문화적 맥락의 영향력을 인식하고, 시 텍스트에 내포된 시대정신, 관념, 실천 의지 등에 대해 책임감과 설득력이 있는 판단을 하는 과정으로 볼 수 있을 것이다. 윌렌버르크(Willenber)가 말했듯이, 문학을 깊이 수용한다는 것은 바로 "문학 작품을 자신의 언어 및 가치 영역으로 옮긴다"¹³⁸⁾는 것이다. 여기서 언급되는 '옮기'는 것은 바로 문학 작품에 대한 성찰을 뜻한다. 따라서 사회적 작용으로서의 시 읽기는 곧 사회문화적 맥락에 대한 성찰로 해석될 수 있다.

그렇다면, 사회문화적 맥락을 성찰하는 과정이 무엇이며, 성찰한 결과가 어떠한가라는 문제에 대해 답해야 한다는 요구가 뒤따른다. 먼저, 사회문화적 맥락을 성찰한 결과는 사회문화적 맥락장의 구축이라고 볼 수 있다. 건물을 짓는 것과 마찬가지로, 사회문화적 맥락장의 구축은 원래 산만하게 흩어지고 있거나 불완전한 상태로 형성되어 있는 다양한 사회문화적 맥락들을 개인적인 성찰 수준과 각종 변인에 맞춰 체계적으로 구성하는 것이라고 말할 수 있

137) D. K. Hartman, *8 readers reading: the intertextual links of able readers using multiple passage*, University of Liionis ph. D., 1991. 김도남, 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문, 2002, 76쪽 재인용.

138) H. Willenberg, *Zur Psychologie Literarischen Lesens*, Wahrnehmung, 1978, p.29.

다. 사회문화적 맥락장을 구축하는 과정에서 이전에 생소하게 여겨졌던 사회문화적 맥락이 더 익숙해지고, 사회문화적 맥락에 대한 오해나 잘못된 이해 또한 이 과정에서 수정된다. 독자들이 사회문화적 맥락장을 구축하면서 사회문화적 맥락에 대한 인지적 윤곽이 더 선명해질 뿐만 아니라, 시의 의미 구성 과정에서 사회문화적 맥락의 역할과 작용방식에 대한 이해가 더 심화된다.

사회문화적 맥락장을 이해할 때, 이를 한 가지 '공간적 개념'으로 이해하는 것이 더 쉬울 것이다. 이 개념은 빌러(Buhler)가 주장한 장이론(Field theory)의 주변장(field)부터 생겨나는 것인데¹³⁹⁾, 임성우는 이를 명확하게 "텍스트가 이해되고 해석되는 보충적 요소들의 총체"¹⁴⁰⁾라고 정의내렸다. 따라서 본 연구에서는 독자들이 사회문화적 맥락을 성찰한 결과를 '본인이 가지고 있는 사회문화적 맥락의 주변 공간의 확장'이라고 보고, '주변장'의 개념을 빌려와서 '사회문화적 맥락장'이라고 명명하였다. 한하림은 라이언스(Lyons)가 제기한 발화이론을 바탕으로 하여, '잠재 맥락장'이라는 개념을 제시하였다. 그가 보는 '잠재적 맥락장'이라는 것은, "맥락 형성에 영향을 미치는 온갖 종류의 지식들의 집합"이고, "의사소통 상황에 가장 적합한 맥락들의 바탕"이며, "화자의 경험과 지식에 의하여 생성된 지식 정보의 데이터베이스"¹⁴¹⁾이다. 이 개념은 구어 의사소통의 특성에 맞춰 정의된 것이지만, 시 읽기에서 사회문화적 맥락장의 명확한 정의를 내리는 데에 적지 않은 시사점을 준다고 보았다. 따라서 상술한 논의들을 종합하여, 본 연구에서 사용하게 된 '사회문화적 맥락장'의 정의를 다음과 같이 내리고자 한다.

사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기의 사회문화적 맥락장이란, 독자가 가지고 있는 사회문화적 맥락과 관련된 온갖 종류의 지식들의 집합이자 시의 의미 구성을 위한 데이터베이스이다. 이는 시 읽기 상황에 맞춰 형성되며, 시를 해석하기 위한 사회문화적 자원들을 제공해 준다. 사회문화적 맥락장은 독자가 지니고 태어나는 것이 아니라, 후천적 경험과 실천, 이해와 성찰에 의해 조정되며, 독자의 주관적 의지에 의해 재구축될 수도 있다. 따라서 사회문화적 맥락에 기반한 현대시 읽기의 진정한 의의는 사회문화적 맥락에 대한 성찰에서 찾을 수 있으며, 그 성과는 사회문화적 맥락장의 구축을 통해 확인된다.

139) 빌러는 여기서 사적 제약이나 조건에 있어서 나타나는 언어적 현상들, 즉 언어장, 지시사, 생략, 은유와 같은 문제들을 다루었는데, 여기서 그는 모든 언어기호들은 다른 언어기호들과 일정한 맥락 또는 주변사정의 관계에서 비로소 그들의 의미를 지닌다고 가정하였다. 이런 의미에서 "공의미적 주변장 synsemantisches Umfeld"이라는 개념이 그의 원칙론에서 등장한다. K. Buhler, *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart, 1934, pp.33-35. 임성우, 「맥락과 주변장의 상관관계에 관한 고찰」, 『독일어문학』 31호, 한국독일어문학회, 2005, 341쪽 재인용.

140) 임성우, 앞 논문, 342쪽.

141) 한하림, 「한국어교육을 위한 맥락 유형 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위논문, 2017, 44-49쪽 참조.

여기서 '특별한 독자 집단', 즉 중국인 학습자들이 수행하는 사회문화적 맥락장의 구축에 대해 언급하지 않을 수가 없다. 한국시를 읽는 중국인 학습자들에게는 모국의 사회문화적 맥락이 이미 확고하게 형성되어 있기 때문에, 이는 시의 의미를 구성하는 데에 있어 순기능과 역기능을 동시에 지닌다고 할 수 있다. 따라서 중국인 학습자들은 모국어 독자들에게 비해 사회문화적 맥락을 성찰하는 방식이 다르고, 성찰 결과 역시 상이하게 나타난다.

미드(Mead)가 제기한 '자아관'에 따르면 사회적인 자아 "me"와 주관적인 자아 "I"가 존재한다. "me"는 곧 일반화된 타자이며 "I"는 일반화된 타자에 대한 반응으로 간주된다. "I"와 "me"의 관계는 양가적이라고 볼 수 있는데, "me"는 내면화된 제도 혹은 관습으로서 종종 "I"를 억압한다. 그러나 그것은 개인이 매순간 새롭게 사회적 판단을 내려야 하는 심리적 부담과 노력을 줄임으로써 "I"가 혁신을 이룰 수 있는 토대이기도 하다.¹⁴²⁾ 한편 "me"와 "I"는 비대칭적이기도 하다. "I"는 "me"가 이완되는 만큼 자유로워진다는 점에서 다소간 "me"에 종속되어 있다. 이러한 양자가 모여서 사회적 경험 속에 나타나는 인격을 구성한다.¹⁴³⁾

시 읽기에서 중국인 학습자는 이중적인 "me"와 "I"를 지니고 있다. 하나는 모국의 사회문화적 맥락의 영향에 의해 형성된 자아고 또 하나는 시 텍스트 해석을 통해 형성된 한국의 사회문화적 맥락에서의 자아이다. 시에 대한 이해가 깊어지면서 이중적 사회문화적 맥락을 지니는 자아가 더 확장되고, 자아에 대한 인식도 점차 객관화되며 성숙해진다. 중국인 학습자들에게 있어서 시를 읽는 자아는 한국 사회문화적 공동체의 관습을 여과 없이 답습하는 것이 아니라, 기존의 자아(모국의 사회문화적 맥락을 가진 자아)와 현재의 자아(시 텍스트를 읽는 자아), 그리고 현재의 자아가 속한 담화공동체의 구성원과 합의하는 과정을 통해 새롭게 형성된 존재라고 할 수 있다. 지금 형성된 자아는 사회문화적 맥락에 대해 성찰한 결과이며, 대조, 비판, 수용 등의 인지적 반응을 통해 기존에 가지고 있던 사회문화적 맥락에 대한 확장, 조정, 심지어 재구성을 통해 새롭게 형성된 확장된 자아라고 볼 수 있다.

요컨대, 독자는 시를 깊이 이해해 가면서 사회문화적 맥락에 대한 성찰을 수행하게 된다. 자기 자신에 대한 메타적 해석과 높은 차원에서의 성찰을 통하여 본인이 가지고 있는 사회문화적 맥락장을 정교롭게 구축하게 된다. 이러한 맥락 성찰 과정은 사회문화적 맥락에 대한 비판적 탐구라고 할 수 있는데, 이와 같은 탐구는 정해진 전제에서 이루어지는 것이 아니라, 독자 본인의 읽기 방식과 사회적 관계, 그리고 문화적 가정 간의 결부 방식과도 긴밀하게 연관된다.

142) P. L. Berger, *(The) social construction of reality*, 하홍규 역, 『살재의 사회적 구성』, 문학과지성사, 2013, 90-111쪽 참조.

143) G. H. Mead, *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*, 나은영 역, 『정신·자아·사회: 사회적 행동주의자가 분석하는 개인과 사회』, 한길사, 2010, 307쪽.

3. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 의의

사회문화적 맥락은 작가, 텍스트, 독자를 상위 조정하는 맥락으로서 보이지 않는 형식으로서 문학 소통 과정에 관여한다. 이는 학습자들로 하여금 '해석의 무정부주의'에서 벗어나게 할 뿐만 아니라, 더 타당한 해석 결과를 산출할 수 있도록 도와준다. 따라서 사회문화적 맥락 중심의 한국 현대시 교육은 기존 문학 주입식 교육의 단점을 극복하고 개인 내적 구성과 사회적 구성을 추인할 수 있다. 본 연구에서는 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 의의를 아래와 같이 세 가지 측면으로 나눠 살펴보고자 한다.

1) 능동적 의미 구성 및 역동적 시 읽기의 촉진

사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 출발점은 학습자들의 능동적 의미 구성과 역동적 시 읽기를 돕기 위한 것이다. 교육은 적절한 자료를 제공하거나 효과적인 교육 방법을 고안하여 학습자 스스로 변화를 이룰 수 있는 능력을 길러주는 것을 목표로 한다. 이 목표를 이루기 위하여 학습자의 근접발달영역에서 도움을 제공해 주는 처치가 필요하다. 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 과정에 제공된 한국의 사회문화적 맥락은 바로 해석의 '비계'로 작용하게 되면서 시의 이해에 도움을 준다. 학습자들은 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 상호작용 과정에서 복합적인 '사회문화적 맥락망'을 구축하게 되고, 보다 더 능동적으로 시의 의미를 구성하게 된다.

가다머(Gadamer)는 "모든 이해는 선입견에 의한 것"¹⁴⁴⁾임을 강조하였다. 따라서 선입견은 이해의 전제이며, 이해의 폭을 제약하는 요소로 간주될 수 있다. 중국인 학습자는 모국의 사회문화적 맥락을 충분히 보유하고 있는 동시에 각종 채널을 통하여 한국의 사회문화적 맥락에 대해 어느 정도 이해하고 있다. 양국의 사회문화적 맥락이 서로 상호작용을 하면서 학습자에게 텍스트에 대한 선이해(先理解)를 제공해 준다고 할 수 있다. 본 연구에서는 중국인 학습자들로 하여금 적극적으로 모국의 사회문화적 맥락을 활용하게끔 독려하였으며, 한국의 새로운 사회문화적 맥락도 의도적으로 도입시켰다. 뿐만 아니라 생소하거나 불완전한 상태로 알고 있는 한국의 사회문화적 맥락을 충분히 이해하게 하였으며, 양국의 사회문화적 맥락을 유기적으로 결합시키면서 시 텍스트를 읽도록 유도하였다. 이러한 접근법은 학습자들에게 친숙한 지평을 형성해주고, 기존 지평을 다양한 측면에서 확장시켜줌으로써 지평 간의 융합을 촉진하는 계기를 마련해 주었다.

144) J. Blcicher, *Contemporary hermeneutics: hermeneutics as method, philosophy, and critique*, 권순홍 역, 『현대 해석학: 방법, 철학, 비판으로서의 해석학』, 한마당, 1983, 123쪽.

다양한 사회문화적 맥락의 중심에 자리한 중국인 학습자들은 텍스트에 나타난 담지체를 발견함으로써 해석에 필요한 사회문화적 맥락이 무엇인지를 지각하게 된다. 이와 같은 발견과 지각은 시의 의미 구성의 어려움을 완화시키고, 이미 산출한 해석에 대한 확신을 얻게 해 준다. 사회문화적 맥락을 활용하게 하는 접근법은 현대시를 어려워하거나 해석하기도 전에 시도조차 하지 않으려던 학습자의 태도에 변화를 불러일으킬 수 있다. 뿐만 아니라 사회문화적 맥락은 시를 읽는 흥미를 유발시키고, 학습자들의 창의적인 사고를 촉발하므로, 정의적인 측면에서도 긍정적인 효과를 얻을 수 있다.

중국인 학습자들이 시를 통하여 새로운 한국의 사회문화적 맥락을 발견하게 되는데, 이때 시에 대한 흥미를 느낄 수 있고, 동시에 시 해석에 대한 기대도 가지게 된다. 또 한편으로는, 생소한 사회문화적 맥락을 이해하기 위해, 모국의 사회문화적 맥락을 적극적으로 동원하게 된다. 학습자들은 두 사회문화적 맥락 간의 연결고리를 탐구하면서 해석 가설을 세우고, 다양한 사회문화적 맥락을 통합하고, 해석에 적합한 사회문화적 맥락을 선택하는 과정에서 자신의 해석 가설을 검증하게 된다. 이처럼, 학습자들이 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 파악함으로써 시를 더 깊이 있게 이해하게 된다. 마지막으로 사회문화적 맥락을 성찰하고 본인만의 사회문화적 맥락장을 구축하는 과정에서 학습자의 능동성이 최대치로 발휘된다. 이때 학습자들이 더 이상 시 읽기를 두려워하고, 정답만을 확인하고 싶어하는 수동적인 독자가 아니라, 가슴으로 시를 안고, 정의적으로 한국의 사회문화적 맥락을 수용하는 독창적인 독자가 된다.

사회문화적 맥락 중심의 접근법은 교사가 시 텍스트를 분석하여 설명하는 주입식 교육에 비해 효과적이며, 학습자 주체의 경험적 지식의 확장을 이루어낼 수 있다. 듀이(Dewey)는 "무엇을 행하는 것과 무엇을 겪는 것의 연결을 지각하는 것으로서의 경험은 하나의 과정이다"라고 규정하면서 어떤 경험이 있으면 필연적으로 어떤 결과가 따른다는 것을 강조하였다.¹⁴⁵⁾ 더 간명하게 말하면, 결과로서의 경험은 고정된 것이 아니라, 변화함으로써 후속 경험에 영향을 미치게 된다는 것이다. 이런 의미에서 사회문화적 맥락을 중심으로 시를 읽는 것을 일종의 경험으로 본다면, 이 경험은 향후의 시 읽기 과정에 적지 않은 영향을 미칠 수 있다는 추측을 해 볼 수 있다. 물론 학습자들이 해석의 갈등과 오류를 자주 범할 수 있겠으나, 학습자들이 다양한 시도를 하는 것만으로도 의미 있는 경험이 될 수 있다고 본다.

또 다른 측면에서 보면, 사회문화적 맥락 기반의 시 읽기 접근은 학습자로 하여금 역동적으로 시를 읽게 한다. 여기서 역동적 시 읽기는 학습자들의 창의성과 시 해석의 다양성과 직결되는 개념이다. 학습자들이 시를 읽으면서 각종 사회문화적 맥락을 발견하고, 조회하며, 다양한 각도에서 조립함으로써 다양한 면에서 시 작품에 접근할 수 있게 된다. 또한 사회문화

145) J. Dewey, *Democracy and education: an introduction to the philosophy education*, Macnillan, 1916, p.195.

적 맥락 중심으로 시를 읽는 과정에서 학습자와 작품 간의 소통은 좁은 범위에서 더 넓은 범위로 확장될 수 있으며, 독자가 가지고 있는 작품에 대한 이해도 그만큼 심화된다.

서로 다른 사회문화적 맥락이 각기 다른 층위에서 시 해석의 결과를 상위 조정하기 때문에, 학습자들은 다양한 정보나 관점을 제공받는다. 모국의 사회문화적 맥락을 중심으로 하는 해석이 문학과 문화 간의 동질성을 더 돋보이게 한다면, 한국의 사회문화적 맥락이 주역이 되는 해석은 한국에 대한 다방면적인 이해를 심화시킨다고 할 수 있다. 사회문화적 맥락에 대한 이해가 깊을수록 시를 더욱 다각도에서 읽을 수 있고, 맥락 간의 관계를 잘 파악할수록 시를 읽는 능력이 더 높아진다고 볼 수 있다.

2) 이해 심화 및 해석 타당성의 제고

팅커(Tinker)는 능동적인 독자상(讀者相)을 강조하면서 읽기를 수행하는 독자가 "지식과 경험을 다양한 방식으로 조직하여, 원텍스트보다 더 확장된 텍스트를 생산해 낸다"¹⁴⁶⁾고 지적하였다. 독자의 능동성과 상호주관성을 강조하는 이 시각에서 맥락을 중심으로 시를 읽는 독자를 바라본다면, 독자는 사회문화적 맥락의 큰 틀 안에서 시 텍스트 내적 맥락부터 해독하고, 구체적인 상황 맥락을 고려하면서 각종 맥락 요소를 환기하고 조직하게 된다. 여기서 주의해야 할 것은, 상호작용이 가득한 이 맥락화(脈絡化) 과정에서 사회문화적 맥락은 최상위에 위치하며, 독자와 다른 맥락들 간의 교류와 소통을 지켜보면서 전 과정을 조정한다는 것이다.

스피비(Spivey)는 학습자들이 사회문화적 맥락을 활용하는 것을 "텍스트와 학습자의 사회문화적 맥락 간에 맺어진 관련성을 파악하는 것"으로 보았다. 그는 개인적 인식, 경험 등의 배경보다 사회적, 문화적, 집단적 인식이 좀 더 폭넓게 텍스트의 의미 구성이 가능하다고 보았다.¹⁴⁷⁾ 이와 같은 견해는 또다시 사회문화적 맥락의 상위 조정 능력을 검증해 주었다. 따라서 시 읽기에서 사회문화적 맥락은 학습자가 가지고 있는 배경지식이나 개인적 경험보다 더 넓은 관점에서 해석 과정에 영향을 주며, 학습자들로 하여금 더 타당한 해석을 산출할 수 있도록 통로를 열어준다.

한국과 중국의 사회문화적 맥락 간에는 본질적인 차이가 존재하기 때문에, 맥락 간의 교섭 과정에서 여러 측면의 차이성이 표상으로 나타난다. 맥락 간의 교섭과 상호작용을 강조하는 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 과정에서 서로 다른 사회문화적 맥락 간의 대화가 필연적으로 수반되는데, 사회문화적 맥락 간의 차이는 대화 과정에 생기는 '잡음(雜音)'으로 비유될

146) M. A. Tinker, M. M. Constance, *Teaching elementary reading*, Appleton-Century-Crofts, 1962.

147) N. N. Spivey, *The Constructivist: Reading, writing and the making of meaning*, 신현재 외 역, 『구성주의와 읽기 쓰기』, 박이정, 2004, 80쪽.

수 있다. 성공적인 시 해석을 수행하기 위해서는 잡음을 줄이는 작업이 필요한데, 중국인 학습자들에게는 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 명확하게 파악하는 것이 좋은 방안이 된다. 맥락 간의 차이를 간파(看破)하기 위한 전제는 양국의 사회문화적 맥락에 대한 객관적인 인식이라고 할 수 있다. 따라서 사회문화적 맥락을 바탕으로 하여 시 텍스트에 대한 심층적 이해를 수렴해 가려면, 다양한 사회문화적 맥락 간, 특히 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 꼼꼼하게 잘 파악해야 하며, 이와 동시에 다양한 측면에서 이들을 객관적으로 비교할 줄 아는 능력도 함께 지녀야 한다.

다양한 맥락 간 교섭의 중심에 있는 중국인 학습자들은 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 동질성과 차이성을 직관적으로 느끼게 된다. 맥락 간의 긴장 관계를 분석하는 과정에서 학습자들이 시 텍스트에 대한 이해가 점차 심화되어간다고 할 수 있다. 맥락 간의 긴장 관계에 대한 이해도가 높을수록 시 텍스트에 대한 친근감이 더 강하게 느껴지며, 이문화에 대한 포용력도 그만큼 높아진다고 볼 수 있다. 또한 한국과 모국 사회문화적 맥락 간의 변별점을 이해해 가는 과정에서 한국 문화의 고유성과 한국 문학의 특수성을 지각하게 되며, 한국이라는 사회문화적 공동체만이 지니는 특징이 무엇인지에 대해 숙고하게 된다. 한 걸음 더 나아가서 학습자들은 단지 차이를 파악하는 차원을 넘어 차이가 발행한 원인이 무엇인지를 규명하면서 시 텍스트에 대한 이해를 더 심화시킬 수 있게 된다.

시는 시어의 모호성으로 인해 빈자리가 많고, 의미의 다양성과 함축성은 중국인 학습자에게 가장 직접적인 난관이 된다. 따라서 상당수의 중국인 학습자들이 시의 표면적 의미를 파악하는 과정에서 어려움에 부딪힐 때, 지엽적인 의미에 집착하여 오독하는 경우가 많다. 뿐만 아니라 한국 사회에 대한 불완전한 이해, 심지어 미이해(未理解)로 인해 상식적인 틀을 넘는 '이탈 해석'을 도출하는 경우도 역시 적지 않을 것이다. 특히 한국어 능력이 떨어지고, 한국의 사회문화와 관련된 지식을 접할 기회가 상대적으로 부족한 학습자들에게는 시를 깊이 읽고, 다양한 층위의 사회문화적 맥락 요소를 활용하고 조직하는 훈련이 더욱 필요하며, 이러한 능력을 높일 수 있는 교육이 더 시급하다고 할 것이다.

3) 문화 간 의사소통 능력과 상호문화 능력의 신장

본 연구에서는 사회문화적 맥락의 중요성 및 중국인 학습자들의 시 읽기 특성을 고려하여 다양한 수단으로 학습자들에게 해석을 위한 사회문화적 맥락을 제공해 주었다. 뿐만 아니라 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 활발한 상호작용을 자극하고, 학습자들로 하여금 적극적으로 맥락 간의 관계를 탐구할 수 있게끔 어느 정도의 유도 처치도 함께 가하였다. 이러한 시도들은 학습자들로 하여금 능동적으로 사회문화적 맥락을 성찰하고 내면화할 수 있게 하는

계기를 마련해 주기 위한 것이었다. 상당수의 학습자들은 사회문화적 맥락에 대한 성찰을 통하여 능동적으로 사회문화적 맥락장을 구축하는 모습을 보여주었다. 사회문화적 맥락을 성찰하는 과정에서 학습자들은 예전에 생소하게 느꼈던 한국의 사회문화적 맥락을 잘 이해했을 뿐만 아니라, 모국의 사회문화적 맥락에 대한 이해도 예전보다 더 깊어졌다고 할 수 있다. 특히 양국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 바라보는 시선이 시를 읽기 전보다 더욱 성숙해졌으며, 단순히 차이에만 집착하고 이질성만 강조한다기보다는 차이의 발생 원인을 규명하려는 노력을 하였고, 심지어 다른 사회문화적 맥락 간의 결합점(結合點)과 융합지점(融合支點)을 모색하려는 시도도 종종 보였다. 따라서 사회문화적 맥락에 대한 성찰은 학습자들의 문화 간 의사소통 능력을 높이고 상호문화 능력을 신장하는 데에 도움이 된다고 볼 수 있다.

엘글러트(Englert)는 "한 개인의 사고 행위는 사회적 언어, 즉 외적인 사회적 관계와의 대화를 내면화하는 것"이라고 강조하면서, 한 담화공동체와 개인 사이의 변증법적 관계를 잘 설명해 주었다.¹⁴⁸⁾ 간략하게 정리하자면, 한 개인은 자신이 속한 담화공동체에서 의사소통을 하고자 할 때, 무의식적으로 혹은 의식적으로 담화공동체의 이데올로기와 언어사용 방식의 규제를 받게 된다는 것이다. 문학 텍스트, 특히 현대시 텍스트에 내포되어 있는 담화공동체의 이데올로기와 언어 사용 방식은 한 가지 문화현상으로 형상화된다. 한국시를 읽는 중국인 학습자들에게는 시에 나타난 문화현상들은 당연히 이문화(異文化)로 비추어진다. '상이하다'고 지각하는 순간에 문화적 거리감이 느껴지는데, 이 거리감 때문에 해석의 어려움을 겪게 된다.

냅(Knapp)은 문화적 차이로 인해 생긴 어려움을 직시하여 '제3의 공간'이라는 개념을 제기하였다. 즉, 두 개의 서로 다른 문화를 만나 관계를 형성할 때, 이 둘 사이에는 의사소통이 이루어지며, 이들은 서로에게 문화 의사소통의 파트너가 된다. 이와 같은 관계 속에서 '자기(das Eigene) 것'과 '낯선(das Fremde) 것'뿐만 아니라, 제3의 것, 즉 제3의 공간도 존재한다고 주장하였다. 이 '제3의 것'이 바로 상호문화(das Interkulturelle)라고 볼 수 있다.¹⁴⁹⁾ 여기서 중요한 것은 '자기 것'으로 존재하는 고유문화와 '낯선 것'으로 존재하는 이문화 간의 관계를 단순한 교집합(交集)이 아니라, 새로운 문화적 상황으로 보아야 한다는 것이다. 서로 다른 문화 사이에서는 상호작용이 일어나는데, 이문화는 처음에는 동떨어져 있으나 상호작용이 빈번해지면서 문화 간의 거리가 점차 가까워진다. 이른바 '중간지대(Zwischenraum)'는 바로 이 과정에서 생성된다.¹⁵⁰⁾ 만약 문화 간 의사소통 능력을 "문화 간(intercultural)

148) C. Englert, Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic, and social enterprise of writing, *Journal of Learning Disabilities* Vol.2 No.3, 1992, p.161.

149) K. Knapp, Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Qualifikationsmerkmal für die Wirtschaft, in J. Bolten, *Cross-Culture-Interinterkulturelles Handeln in der Wirtschaft*, Verl. Wissenschaft und Praxis, 1999, pp.9-24.

150) 김순임, 「이문화간 의사소통 능력의 개념에 대한 고찰」, 『독일언어문학』 29호, 한국독일

차원, 의사소통(communication) 차원, 대인 관계적(interpersonal)차원에서 동시에 발생하는 의사소통 현상"¹⁵¹⁾이라고 본다면, 이는 '중간 지대'를 생성시키는 힘이자, 이문화 요소가 가득한 현대시 텍스트를 해석하는 학습자들이 꼭 갖추어야 하는 능력이라고 할 수 있다.

문화 간 의사소통 능력을 발휘하여 상호문화 능력을 향상시키기 위해서는 문화에 대한 올바른 시각을 가져야 한다. 기존의 문화에 대한 시각을 올바른 방향으로 전환시킬 수 있는 중요한 기점(起點)이 곧 사회문화적 맥락에 대한 성찰에 있다고 본다. 사회문화적 맥락을 성찰하는 과정에 이문화에 대한 해석뿐만 아니라, 낯선 이문화를 자신의 것으로 만들려는 태도도 함께 포함되어 있다. 상호문화 능력의 신장은 단번에 달성하는 것이 아니라, 오해와 갈등, 실수와 반성이 수반하는 과정 속에서 점차 이루어진다. 중국인 학습자들은 시를 읽으면서 모국의 사회문화적 맥락에 과도하게 의존하거나, 불안정한 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해로 모든 문화적 차이를 극복하려는 실수를 자주 범하게 된다. 그러나 학습자는 사회문화적 맥락에 대해 성찰하면서 본인의 실수와 한계를 지각하게 되고, 사회문화적 맥락장을 구축하면서 사회문화적 맥락에 대한 편파적인 인식을 서서히 고치게 된다. 한쪽의 사회문화적 맥락에 과도하게 의존하는 것이 '자기 것'과 '남의 것=낯선 것'이라는 이 두 공간에만 집착하는 것이라면, 사회문화적 맥락을 객관적으로 인식하는 것은 '제 3의 공간'을 의식하거나 확장시키는 것으로 볼 수 있다. 한쪽의 사회문화적 맥락에 대한 과도한 의존에서 벗어나고, 타문화를 수용하면서 자신의 문화와 정합성을 이루게끔 하는 중심에 바로 사회문화적 맥락이 있다고 할 수 있다.

학습자들은 사회문화적 맥락을 성찰하고 시 해석의 구도를 정교화시킴으로써 한국과 모국의 사회문화적 맥락을 보다 더 포용력 있는 시각으로 바라보게 된다. 이과정에서 학습자들은 스스로 문화적 정체성을 형성해갈 수 있을 뿐만 아니라, 본인의 문화 간 의사소통 능력과 상호문화 능력을 동시에 신장시킬 수 있을 것이다. 현대시 읽기 교육에서 사회문화적 맥락을 활용한 이 접근법은 독자 중심의 문화적인 기제로 활용될 수 있다는 점에서 의의를 지닌다.

언어문학회, 2005, 102쪽.

151) 민현식·박재현, 「문화간 의사소통 능력과 한국어교육」, 『국제한국언어문화학회 학술대회발표집』 2006호, 국제한국언어문화학회, 2006, 26-27쪽.

III. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 양상

본 장에서는 재중 및 재한 중국인 학습자들이 한국 현대시를 읽을 때 산출한 각종 자료를 중심으로 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 양상을 체계적으로 고찰하고자 한다. 뿐만 아니라, 사회문화적 맥락에 대한 학습자들의 이해도에 따른 반응의 변화 및 맥락 활용 방식의 차이 등을 살펴봄으로써 교육적 설계를 위한 근거를 마련하고자 한다.

사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 구조는 다음과 같은 세 단계로 구분될 수 있다. 먼저, 학습자는 시의 표면적 내용에 주목하면서 텍스트 내·외적 담지체를 발견한다. 그리고 나서 학습자는 담지체를 비계로 삼아 이와 연결되는 사회문화적 맥락을 발산적으로 추측하면서 시 텍스트의 의미를 대체적으로 수렴해 나가는 과정을 겪게 된다. 그 다음으로, 학습자들은 담지체를 이해하는 과정에서 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 복잡하고 긴밀한 교섭 관계를 경험한다. 학습자들은 양국의 사회문화적 맥락 간의 긴장관계를 살펴봄으로써 시 텍스트를 깊이 있게 이해한다. 마지막으로, 학습자들은 시 텍스트를 내면화하면서 맥락 성찰 단계에 오르게 된다. 그들은 더 높은 차원에서 시 해석을 위한 사회문화적 맥락의 전체 구조를 조망하여 본인만의 사회문화적 맥락장을 구축한다. 학습자들이 시를 읽는 과정은 해석학적 순환과정¹⁾이므로 명확하게 구분될 수 있는 것은 아니지만, 어느 정도 과정적인 성격을 지니고 있다고 할 수 있다.

1. 텍스트와 연결되는 사회문화적 맥락 담지체 발견을 통한 맥락 작용

학습자들은 시를 읽는 과정에서 일차적으로 시가 말하고자 하는 바를 파악하려고 한다. 그러나 언어와 문화 등의 장벽으로 인해 학습자들의 의미 구성은 불확실하고 모호한 상태에 머무르는 경우가 많고, 심지어 실패하는 경우도 있다. 시를 해석하는 데에 있어서 적절한 사회문화적 맥락은 '보조 역할'의 성격을 지닌다. 그는 해석을 위한 '비계'와 '통제 준거'로 작용하면서 시에 대한 이해를 돕는다. 학습자들이 담지체를 발견하고, 사회문화적 맥락과 연관 지어 시를 해석한다면, 의미 구성의 어려움을 해소시킬 수 있을 뿐만 아니라, 부적절한 해석을 산출하는 횟수까지 줄일 수 있게 된다.

한 편의 시의 의미를 구성하는 과정은 가장 작은 단위인 시어에서 행, 그리고 연으로 확장해 나가는 과정이며, 점차 확장된 의미는 시의 전반적인 의미 구조를 형성하게 된다. 그러나 시 전편(全篇)의 의미는 부분적 의미보다는 전체적인 의미의 차원(the total meaning)¹⁾에서 파악해야 하기 때문에, 단순히 어휘나 구절에 대한 해석만으로 해결될 수 있는 문제가 아니다.

1) I. A. Richards, *Practical Criticism*, Routledge & Kegan Paul, 1929, pp.180-183.

시의 의미는 이를 구성하는 전층(全層)과 관련되기 때문에 각 층위의 양상이 다 밝혀진 이후에 드러나게 된다. 따라서 단순히 문장론적 고찰 장식보다 상하문맥 관계에서 시의 의미를 어떻게 구성하는가에 대해 파악해야 한다.²⁾ 유능한 독자는 시 텍스트의 세부 구조를 잘 구분할 수 있을 뿐만 아니라, 통합적인 시각에서 시의 의미를 산출시키는 능력을 갖추어야 한다.

사회문화적 맥락을 중심으로 성공적으로 시를 해석한 중국인 학습자들은 다차원적으로 담지체를 발견하고, 이를 비계로 삼아 다양한 측면에서 사회문화적 맥락을 환기할 뿐만 아니라, 모국과 한국의 사회문화적 맥락 간의 잠재적인 연관성을 감지하면서 시 해석에 적용하게 된다. 본 절에서는 학습자들이 사회문화적 맥락을 파악하는 첫 관문인 담지체를 발견하는 과정을 세밀하게 분석해 보고자 한다. 앞서 살핀 바와 같이, 사회문화적 맥락 담지체는 신축성을 지니는 개념이기 때문에, 어휘소 차원부터 점차 더 큰 단위로 확장되어 존재할 수 있다. 뿐만 아니라, 이와 대응하는 사회문화적 맥락의 층위에 따라 담지체는 또한 텍스트 내·외적으로 구분된다. 이에 본 절에서는 학습자들이 1차적으로 시를 해석하는 과정에 초점을 맞춰, 텍스트 내·외적 담지체를 어떻게 발견하고, 이와 연결되어 있는 한국과 모국의 사회문화적 맥락들을 어떻게 환기하였는지를 구체적으로 살펴보고자 한다.

1) 텍스트 내적 담지체의 발견

텍스트 내적 사회문화적 맥락 담지체는 텍스트 내적 사회문화적 맥락과 직결된다. 이는 주로 사회문화적 맥락 내용을 재현할 수 있는 상징적 시어, 시적 소재나 표현 등 다양한 모습으로 나타난다. 본고에서는 텍스트 내적 담지체의 작용 방식을 그의 재현양태(再現樣態)에 따라 '어휘소 차원의 담지체'와 '구절 차원의 담지체' 두 가지 측면으로 나눠 분석하고자 한다.

(1) 어휘소 차원의 담지체 발견

모국어 독자와 달리 중국인 학습자가 시를 읽으면서 전체적인 흐름보다 구체적인 단어, 구절의 의미부터 파악한다. 그렇기 때문에, 대다수의 학습자들은 전형적인 상향식 시 읽기 과정(Bottom-up reading process)³⁾을 수행한다고 할 수 있다. 1차적 시 읽기 과정에서 학습자들이 어떠한 측면의 사회문화적 맥락을 활용하든 우선 시 텍스트 표면에 나타나 있는 사회문화적 맥락 담지체의 발견부터 수행한다. 시를 대면하는 첫 단계에서 학습자들이 가장 쉽게 발견할 수 있는 담지체는 바로 어휘소(lexeme) 차원의 담지체라고 볼 수 있다.

2) R. Wellek, A. Warren, *Theory of Literature*, Penguin Books, 1978, p.175.

3) M. Redondo, Reading Models in Foreign Language Reaching, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* Vol.10, 1997, p.146.

그레마스(Greimas)는 어휘소의 의미론적 재현은 불변항수(不變恒數)로 구성된다고 하였다.⁴⁾ 어휘소가 의미망에서 발휘하는 핵심적인 기능은 바로 여기서 확인된다. 만약 어떤 특정한 사회문화적 맥락을 담고 있는 어휘소가 시의 핵심적인 소재나 이미지 또는 상징적 의미를 담고 있는 지배소(支配素)⁵⁾라면, 그것은 의미 구성에 직접적인 영향을 미친다고 할 수 있다. 어휘소 차원의 담지체를 발견하고, 이를 적절한 사회문화적 맥락과 관련지을 수 있다면 시를 해석하는 과정이 더 쉬워지며, 산출된 해석 결과의 타당성도 더욱 높아질 수 있다.

리파테르(Riffatcrre)는 텍스트의 표면적 의미를 파악하는 것을 미메시스적 독서(Mimetic Reading)라고 정의를 내렸다. 그에 따르면, 미메시스적 판독이 좌절되었을 때 다른 곳에서 의미를 찾는 소급적(溯及的) 독서, 즉 텍스트의 구조를 파악하는 구조적 판독을 하게 된다.⁶⁾ 독자는 우선 미메시스적으로 시의 의미를 구성하며, 시 텍스트 내의 비문법성을 지각할 때마다 이를 극복하기 위해 보다 더 통일된 의미를 구성하고자 하는 노력을 하게 된다. 그러나 중국인 학습자들은 언어적 한계로 인해 미메시스적 판독을 모호하게 처리하는 경우가 많고, 배경지식의 부족으로 인해 구조적 판독을 할 때 어려움에 부딪치는 상황도 적지 않다. 이때 제공된 사회문화적 맥락은 '해석 비계'로서 의미 구성의 방향을 제시해 줄 뿐만 아니라, 불완전한 의미를 보완하거나 잘못된 해석을 조정할 수 있다.

중국인 학습자들은 시를 읽을 때, 먼저 텍스트 내적 담지체를 발견하고, 이와 연결되는 한국과 모국의 사회문화적 맥락을 동시적(同時的), 발산적(發散的)으로 환기하게 된다. 환기된 사회문화적 맥락에 따라 의미 구성의 출발점이 달라지며, 1차적 해석의 결과도 다르게 나타나게 된다. 여기서 중요한 것은 담지체와 연결되는 사회문화적 맥락에 대한 친밀도와 이해도에 따라 환기되는 순서도 달라진다는 것이다. 즉, 학습자들이 익숙하고, 잘 이해한 사회문화적 맥락일수록 담지체의 발견과 함께 먼저 환기된다는 것이다.

두 집단의 중국인 학습자들이 시를 읽는 양상을 잘 살펴보면, 대부분의 학습자들은 1차 해석 과정에서 담지체를 발견하고, 다양한 사회문화적 맥락을 환기하려는 모습을 자주 보이곤 하였다. 그러나 재중과 재한 학습자들의 한국의 사회문화적 맥락에 대한 친숙도와 이해도가 각기 다르기 때문에, 이를 환기할 때 전형적인 유형적 차이가 나타났다. 재한 학습자들은 의식적으로 한국의 사회문화적 맥락부터 환기하려는 시도를 많이 하였는데, 순조롭게 진행되지

4) J. Culler, *Structuralist Poetics*, Routledge and Kegan Paul, 1975, p.77.

5) 여기서 말하는 지배소란 한 편의 텍스트가 의미를 실현하는 데에 있어서 중심적인 역할을 수행하며 시의 통일성을 이끄는 구심적 역할을 한다. 김창원에 따르면, 지배소는 하나의 어휘와 관련된 비유적 의미일 수도 있고, 구절의 형태를 띠 수도 있다. 어떤 경우에는 언표되지 않은 채 다만 암시될 뿐인 상황이나 사건, 정조일 수도 있으며, 둘 이상의 텍스트 기호가 동등한 자격으로 지배력을 행사할 수도 있다. 그런 때는 그들 사이의 관계가 지배소가 된다. 김창원, 『시 교육과 텍스트 해석』, 서울대학교출판부, 1995, 133쪽.

6) M. Riffatcrre, *Semiotics of Poetry*, 유재천 역, 『시의 기호학』, 민음사, 1989, 139쪽.

않을 경우, 유사한 중국의 사회문화적 맥락을 끌어와 이해의 공백을 메우려고 하였다. 반대로 대부분의 재중 학습자들은 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 부족하기 때문에, 먼저 중국의 사회문화적 맥락을 통해 해석의 돌파구를 찾으려고 하였다. 그 결과, 중국인 학습자들은 한국의 사회문화적 맥락에 대한 불완전한 이해와 중국의 사회문화적 맥락에 대한 과도한 의존 때문에, 잘못된 방향으로 해석적 구도를 설계하는 경우가 많았고, 서로 다른 사회문화적 맥락들 사이에서 헤매는 양상이 종종 나타났다.

다음의 토의 자료는 재한 학습자가 김소월의 <접동새>를 읽고, '접동새'를 텍스트 내적 담지체로 삼아 이와 관련된 사회문화적 맥락을 환기하는 양상을 보여주고 있다.

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G2-4: (시를 읽어보니까) 모든 내용이 그냥 접동새와 관련된 거네? 그러니까 [1]한국에 새의 종류가 많을 텐데, 왜 하필 접동새가 여기에 나타나는지 잘 모르겠어. 그리고... [2]왜 하필 누나가 새가 되었을까? 나무, 꽃, 나비 등등 다른 이미지로 변신하면 안 될까? 참 이상하다.

CSK-GDT-G2-3: 내가 볼 땐, 이 새는 아주 작은 새일 것 같아. 음... 그러니까... 기러기 같은 큰 새 말고, 몸의 색깔도 앵무새처럼 화려하지 않을 테고, 내가 상상하기에는...음... 흰색과 검은색 두 가지 색깔로 되어 있는 새야. 그리고 새가 많이 울었다니 부리가 아주 뾰족할 것 같고 또... 살찌면 안 되잖아?(웃음) 그러니까 손에 쉽게 쥘 수 있는 사이즈. 왜냐하면, 누나가 어떻게 죽었는지 잘 모르겠지만, 본인의 의지가 아닌... 그러니까 자살이 아닌 다른 이유로 죽었을 거란 말이지. 죽음을 당한 거라면 누군가의 손에 쉽게 잡을 수 있는 크기가 적당한 이미지인 것 같아. [3]음... 한국에 이런 새가 있나? [4]중국에는 이런 새가 뭐야? 참새? 아닐 텐데? 넌 알아?

CSK-GDT-G2-4: 음... 사람이 죽어서 새가 되었다는 이야기라면... 아! 그것! [5]정위전해(精衛填海)가 아니야? 맞다! 그러면 이 시는 한국의 정위조(精衛鳥)얘기하는 거야?

CSK-GDT-G2-3: 음... 그냥 정위조라기가 좀... [6]근데 정위조는 여성의 강인함을 말하는 이미지인데 꾹꾹하게 버티고 끝까지 포기하지 않은 존재이잖아? 억울하게 죽은 것이 맞지만... 이 내용과 아무래도 좀 다른데? [7]여기서의 접동새는 죽은 누나의 화신이고, 그리고 누나가 죽기 전에 이루지 못한 소원이 있는 것 같아. 그러니까 할 일이 아직 남았다는 거지. 그래서 죽어도 편안하게 눈을 감을 수 없는 게 아니냐? [8]혹시 접동새는 한국에만 있는 새인가?

--[CSK-GDT-G2-<접동새>-GD]7)

7) CSK-GDT-G2-4: (这首诗)의所有内容都好像是和接동새有关的。所以[1]我不理解韩国有那么多的鸟, 为什么在这儿偏偏用了接동새呢? 再有就是...[2]为什么姐姐死了偏偏变成鸟儿呢? 树, 花儿, 蝴蝶等等, 变成这些不行吗? 好奇怪啊。

CSK-GDT-G2-3: 我觉得这个鸟好像是一只很小的鸟。嗯... 就是... 肯定不会像是大雁那样的大鸟。羽毛的颜色也不会像鹦鹉那样很鲜艳, 我觉得就是... 嗯... 黑白相间颜色的鸟。还有诗中说它经常哭, 所以鸟喙一定是尖的。还有就是... 这只鸟一定不能胖。(笑)反正就是肯定是用手就可以抓住的。虽然我不知道这只鸟是怎么死的, 但是肯定不是她自己主动想死的... 肯定不是自杀。如果是被别人所杀的话那一定是能用手就轻易可以抓住的才行。[3]嗯... 韩国有这种鸟吗? [4]在中国这种鸟叫啥? 麻雀? 好像不是吧? 你知道吗?

시에서 중요한 이미지나 상징을 담고 있는 시어에 대한 이해는 시의 전반적인 의미 구성에 영향을 미친다. "시의 이미지는 감각과 연결된 정신현상"⁸⁾인데, 시인은 자신이 표현하고자 하는 관념이나 경험들을 미학적으로, 그리고 감동적으로 형상화시키기 위해 적절한 이미지를 활용한다. 이렇게 시인이 고른 이미지는 또한 사회문화적 맥락의 거울이 되어 중요한 담지체로서 독자의 해석 방향을 이끌게 된다. 시 텍스트를 읽자마자 학습자 CSK-GDT-G2-4는 '접동새'를 텍스트 내적 담지체로 삼았다. 그가 이렇게 판단하게 된 이유는 전편 시 텍스트의 내용이 '접동새'를 중심으로 이루어졌으며, 이를 핵심 이미지이자 지배적 이미지(dominant image)⁹⁾로 보았기 때문이다. 발화 [1]은 재한 학습자로서 지니는 특성을 잘 보여준다. 즉, 담지체를 통해서 사회문화적 맥락을 환기할 때, 이 학습자는 '한국 새의 종류'에 대한 고민부터 출발하여, 모국의 사회문화적 맥락보다 먼저 한국의 사회문화적 맥락을 환기하려고 한 것이었다. 그러나 '접동새 설화'에 대한 이해가 부족하기 때문에, 중국 문학 작품에서 이미 널리 알려진 '나무, 꽃, 나비' 등 환생 모티브를 회상하면서 죽은 누나가 새로 변신한 이유에 대한 의문을 제기하였다²⁾.

학습자 CSK-GDT-G2-3은 상상력을 발휘하여 접동새를 형상화시킴으로써 이 담지체를 더 잘 이해하려고 노력하였다. 이 학습자는 전후 문맥에 대한 이해를 바탕으로 하여 접동새를 "작고, 뽀족한 부리를 가지고 있으며, 항상 슬피 우는 화려하지 않은 새"로 묘사하였다. 발화 [3]을 통해 알 수 있듯이, 이 학습자도 먼저 한국의 사회문화적 맥락에서 접동새의 실체를 파악하려고 한 것이었다. 그는 이러한 시도가 실패하자마자 바로 중국의 사회문화적 맥락을 끌어와 접동새에 포함된 사회문화적 의미의 구상화(具象化)시키려고 하였다⁴⁾.

학습자 CSK-GDT-G2-4는 단순히 '사람이 죽어서 새가 되었다'라는 유사점을 근거로 삼아 중국의 "정위조(精卫鸟)" 이야기¹⁰⁾를 떠올리고, 곧바로 접동새와 정위조를 동일시하려고 하였

CSK-GDT-G2-4: 嗯... 要是人死了变成鸟的话... 啊! 那个什么! **[5]**是不是精卫填海啊? 对, 肯定是! 那这里说的不就是韩国的精卫吗?

CSK-GDT-G2-3: 嗯... 你要说是精卫鸟的话好像又... **[6]**精卫鸟说的不是精卫的坚韧不拔和坚持不懈吗? 虽然精卫死得也很冤枉... 好像和这里的内容又不是很一样. **[7]**这里说的杜鹃鸟是死了的姐姐的化身, 再就是姐姐在死之前好像有什么未完成的愿望. 反正就是还有没做完的事儿等着她去做, 所以她才死不瞑目. **[8]**难道这鸟是只有韩国才有?

8) I. A. Richards, *Principles of Literary Criticism*, Routledge & Kegan Paul, 1959, pp.114-133.

9) 문덕수, 『시론』, 시문학사, 1996, 214쪽.

10) 정위(精卫)는 산해경(山海经)에 정위전해(精卫填海)라고 서술되어 있으며 상고시기(上古时期) 정위(精卫)라고 불리는 새가 바다를 평평하게 메우려고 헛되이 노력하였다는 고사로 전해진다. 북방(北方)의 발구산(发鸠山) 정상에는 자상수(柘桑树)가 많이 자라고 있고, 이 나무 위에 정위(精卫)라고 불리는 한 마리의 새가 있었다. 원래 정위(精卫)는 염제(炎帝)의 총애하는 딸로 이름은 여와(女娃)였으며 어느 날 동해로 놀러갔다가 갑작스런 폭풍에 휩싸여 빠져 죽은 후, 한 마리의 새로 환생하여 정위조(精卫鸟)로 불리었다고 한다. 정위조(精卫鸟)는 부리가 희고 다리는 붉은 색이었으며 머리위에는 무늬가 있고, 항상 정위(精卫)라는 소리를 내어 자신의

대[5]. 이처럼, 학습자가 유사성만 보고 의도적으로 환기한 모국의 사회문화적 맥락이 모두 타당하다고 할 수는 없겠으나, 1차 시 읽기에서 유사한 사회문화적 맥락이 의미 추측의 근거가 되어 시 해석의 통로를 넓히는 역할을 하였다는 것을 짐작할 수 있다.

중국의 "정위전해(精衛填海) 전설"에 대해 더 잘 이해한 학습자 CSK-GDT-G2-3은 발화 [6,7]을 통해 접동새와 정위조 두 이미지의 변별적 의미를 분석하였다. 접동새만 지나는 고유성(固有性)을 지각한 뒤[8], 이 학습자는 시 해석의 방향을 더 타당한 쪽으로 이끌어냈다. 텍스트 내적 담지체로서의 '접동새'는 "죽은 누나의 환생"이라는 관념을 형성하고, 다시 '죽음'이라는 해석향이 되어, "누나가 억울하게 죽고 남아있는 동생들 때문에 마음이 안 놓여 원혼이 새로 부활했다"라는 시 텍스트의 전반적 의미 형성에 기여하고 있음을 발견할 수 있다. 이 두 명의 학습자는 접동새 설화를 해석 과정에 투입하지는 않았지만, 이를 담지체로 발견함으로써 자연스럽게 한국의 사회문화적 맥락과 연관 짓기 위해 노력하였고, 모국의 사회문화적 맥락을 유력한 참조물로 삼아 시 해석에 적합한 사회문화적 맥락이 무엇인지를 탐구하게 되었다. 이처럼, 텍스트 내적 담지체의 발견을 통하여 한국과 모국의 사회문화적 맥락을 각각 환기하고, 분석하며, 선택하는 과정이 학습자들로 하여금 시 텍스트를 수렴적으로 이해할 수 있도록 촉진시켰을 뿐만 아니라, 능동적으로 시를 해석할 수 있는 첫 관문을 열어주었다.

다음의 토의 자료는 재중 학습자들이 텍스트 내적 담지체를 통해 사회문화적 맥락을 환기하는 특성을 잘 보여준다. 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 상대적으로 부족하기 때문에, 재중 학습자들은 의도적으로 중국의 사회문화적 맥락부터 환기하는 경우가 많이 나타났으며, 이에 의존하여 시의 의미를 파악하려는 양상을 자주 보였다.

[재중 학습자 집단]

CSC-GDT-G1-2: 근데... 여승은 왜 여승이 된 거야? 어떤 이유가 있었을 거야. [1]내가 볼 때 이 여승은 그냥 드라마에 나온 여승처럼 머리 없고, 회색 옷을 입고, 키가 작고, 그리고 못 생겼고 (웃음) 음... 나이는 30대 후반에서 40대 정도? 너무 젊은 여승은 못 본 것 같아서... (웃음) 근데... 너무 나이 많은 여승도 없잖아? 사실... 난 여승을 직접 본 적이 있거든. 막상 보니까 드라마 안에 나온 여승과 똑같아. (웃음)

CSC-GDT-G1-3: 넌 그 여승을 초등학교 때 봤지? (웃음) [2]내가 보는 지금의 여승은 전혀 다른 이미지야. 그러니까, 우리 일반 사람처럼 사회생활도 하고, 전 세계 여행도 다니고

이름을 외쳐 부르는 것 같았다. 이 새는 동해를 메우려는 생각으로 서산으로 날아가 돌과 나뭇가지를 물어다가 바다 속에 던져 넣기를 계속하였다고 한다. 진대(晋代)의 시인 도연명(陶渊明)도 이러한 내용을 담아 시를 지었으며, 후세 사람들은 정위전해(精卫填海)라는 말이 불가능한 일을 헛되이 계속한다는 고사성어로 사용되고 있다. 정위와 동해의 능력과 힘이 비교가 안 되지만 이렇게 차이가 큰 대립이 오히려 생이 짧은 소녀의 생명에 대한 끊임없는 기대와 추구를 보여주고 있다. 여와가 물에 빠져죽고 정위새가 된 신화는 상고시대의 사람들이 사람이 죽고 난 다음 영혼이 소멸되지 않을 뿐만 아니라, 환생의 신앙으로 전화될 수 있다는 믿음에서 생긴 것이다. 袁阳, 『生死事大, 生死智慧与中国文化』, 东方出版社, 1996, p.55.

공부도 하고 그래. 얼마 전에 티브이에도 나왔잖아. 대만가수 비옥청(费玉清)의 친 누나도 여승이거든. 근데 보니까 그녀가 우리 속세 사람과 비슷해. 아주 고급스러운 가사(袈裟)를 입고 나왔는데 상당히 비싸 보이더라. (웃음) 그리고 말도 재미있게 하고, 심지어 농담도 잘해.

CSC-GDT-G1-1: [3]내가 전에 어떤 한국 소설을 읽었는데 거기서도 여승이 나왔어. 지난 여름방학 때 나는 한국으로 여행을 다녀왔어. 그 때 절에 갔었어. 그러니까 진짜 한국의 여승을 본 거야. (웃음) 길으로 볼 땐 네가 말하는 중국 여승과 별 차이가 없었던 같아. 근데 여승의 모습이 어떻게 간에 생명, 윤회, 불교, 철학 등등 이런 문제에 대해 고민하는 마음은 다 똑같은 것이 아닐까? 이 시는 한국 작품이니까 한국의 여승을 생각해야지! 결론은 여승은 사연이 있는 여자야! (함께 웃음)

--[CSC-GDT-G1-<여승>-GD]11)

담지체 '여승'은 재중 학습자들에게 그리 거리감이 있는 이미지가 아니다. 발화 [1,2]처럼, 재중 학습자들은 핵심 담지체를 발견하더라도 여전히 모국의 사회문화적 맥락부터 환기하려는 의지가 강해보였다. 처음으로 환기된 모국의 사회문화적 맥락이 1차 해석의 방향을 결정해주는데, 재중 학습자들에게는 모국의 사회문화적 맥락이 시 해석의 어려움을 극복해주는 좋은 '보조도구'가 된다. 그러나 적합한 모국의 사회문화적 맥락의 환기는 해석의 비계로 작용하지만, 이에 과도하게 의존하는 것은 오히려 역기능을 유발할 위험이 크다.

발화 [1]에서의 학습자 CSC-GDT-G1-2는 본인이 본 중국 드라마와 개인적 경험을 회상하면서 중국인의 입장에서 보는 전통적인 여승의 이미지를 그려냈다. 그는 여승이 "어떤 특별한 사유 때문에 출가한 중년 여자" 라고 가정하여, 시의 전체적인 의미를 추측하는 시도를 하였다. 발화 [2]에서의 학습자 CSC-GDT-G1-3도 여승의 이미지를 상상하고 있지만, 그는 전통적인 시각에서 벗어나, 현시대 중국의 사회문화적 맥락에 맞는 여승의 모습을 소개하고 있다. 즉 여승을 "속세 사람과 비슷한 존재"로 보고 있으며, 다른 동료 학습자들에게 여승의 새로운 의미를 주지시키고 있다. 이 학습자는 한국의 사회문화적 맥락에 대한 지식의 결여로 인해 작가가 의도한 내용과 전혀 다른 방향으로 해석을 전개시켰지만, 또 다른 측면에서 보면, 이

11) CSC-GDT-G1-2: 但是你说… 这女僧为什么会成为女僧啊? 肯定得有什么理由吧。[1]我觉得吧, 女僧肯定是像电视剧里演的, 没有头发, 穿着灰色的僧袍, 个儿不高, 长得很丑。(笑) 嗯… 年龄可能是在30多岁到40岁左右吧。也没有太年轻的女僧啊… (笑) 但是… 好像也没有太老的女僧。其实吧… 我实际见到过女僧, 就和电视剧里长得一样。(笑)
CSC-GDT-G1-3: 你看过的那女僧肯定是小学时候看的吧? (笑) [2]我看过的现在的女僧完全是另外一种形象。她们和我们一样会融入社会, 周游世界, 还学习呢。前几天电视上不是还演吗? 台湾歌手费玉清的亲姐姐就是女僧。但是人家就和我们凡人一样。而且她穿着很高级的袈裟出来的, 看上去估计也是价值不菲。(笑) 她说话也很幽默风趣, 甚至还很会开玩笑。
CSC-GDT-G1-1: [3]我记得我以前好像看过一本韩国小说, 那里面就有女僧。上个暑假我去韩国旅游来着, 我还去了韩国的寺庙。真看见韩国的女僧了。(笑) 表面上看上去和你说的中国女僧差不多。但是吧我觉得不管女僧的外表如何, 他们思考人生, 轮回, 佛教, 哲学等等的意念不都是一样的吗? 这首诗是韩国的作品, 我们就应该根据韩国的女僧来! 反正结论就是女僧是个有故事的女人! (同笑)

해석 결과는 중국인 학습자가 시를 읽을 때 한국의 사회문화적 맥락의 중요성과 이해에 대한 필요성을 다시금 입증하고 있다.

앞선 두 학습자에 비해 학습자 CSC-GDT-G1-1은 본인이 직접 경험한 한국의 사회문화적 맥락을 환기하기 위해 노력하였다. 한국의 사회문화적 맥락의 작용으로 인해 이 학습자가 해석의 방향을 "한국식으로", "한국인답게" 조절하려는 시도는 매우 반가운 양상이라고 할 수 있다. 시대 배경과 문화적 배경에 따라 여승의 모습은 다양하게 존재할 수 있지만, 이 학습자는 승려로서의 여승들의 공통적 특징에 주목하게 되었다. 발화 [1,2]에서의 두 학습자가 모국의 사회문화적 맥락을 활용하여 시의 1차적 해석의 폭을 본인의 의지대로 벌려놓았다면, 학습자 CSC-GDT-G1-1은 한국의 사회문화적 맥락을 의도적으로 조희함으로써 통제하기 힘든 1차 해석의 방향을 수렴적으로 조정하였다[3]. 이와 같은 측면에서 사회문화적 맥락이 지니는 의미 구성의 상위 조성성은 또 다시 입증된다고 볼 수 있다. 여기서 간과하지 말아야 될 것은, 3명의 재중 학습자들이 시를 읽을 때 적극적인 시도를 하였으나, 여전히 본인이 알고 있는 담지체와 관련된 모든 사회문화적 맥락을 나열하기만 하는 수준에 머물고 있다는 것이다. 환기된 여러 가지의 사회문화적 맥락이 산만하게 '열려 있는 상태'에 처해 있으며, 학습자들이 주제적으로 이들을 통제하는 능력이 여전히 약해보인다고 말할 수 있다.

다른 한편으로, 두 집단의 학습자들이 어떤 '특정한 담지체'를 보고 이와 연관되는 사회문화적 맥락을 아주 정확하게 환기하는 경우도 있었다. 여기서 말하는 '특정한 담지체'는 중국인 학습자들이 한국어를 배우면서 자주 접할 수 있거나 기존의 피교육 경험과 대중매체 등 경로를 통해 쉽게 접할 수 있는 한국의 사회문화적 맥락의 재현을 뜻한다. 학습자들이 특정한 담지체를 인지하는 순간부터 시 해석의 방향이 결정되며, 의미 구성의 틀도 함께 형성된다. 김규동의 <북에서 온 어머니 편지>에서의 담지체 '어머니'와 '북'이 바로 이런 특별한 담지체라고 볼 수 있다.

[재한 학습자 집단]

[1]"어머니"라는 단어를 볼 때마다, 아, 다른 작품을 볼 때도 마찬가지예요. 그러니까 마음이 좀 우울하다고 해야 되나요? 중국 작품을 볼 때는 전혀 안 그러는데 웬지 한국 작품을 볼 때만 그래요. 전에 수업 시간에 한국 소설을 몇 편 읽었어요. 한국에서는 "어머니" 이야기만 나오면 죽음이나 이별, 아니면 서러움과 아픔 등등 이런 슬픈 이야기만 하는 것 같아요. [2]아마 한국의 가부장제도 때문일 거예요. 아버지의 힘이 엄청 세고 여자는 늘 비하된 존재이니깐요. 물론 중국에서도 예전에 남존여비(男尊女卑) 사상이 있었지만 한국은 훨씬 심하잖아요. 그래서 여기서도 마찬가지로 계속 '울다', '눈물' 이런 단어들만 나와요. 딱 봐도 느낌이 오거든요. 그래서 북에서 온 어머니 편지는... 아! 잠깐만요. 이젠 북한 얘기하는 게 아니에요? [3]"북"은 북한을 말하는 거지요? 한국에서는 '북'하면 바로 북한이지요. 그 전에도 '북'하면 북한이라고 생각하곤 했지만 한국에 와서 이런 느낌이 더 강해졌어요. 주변 언니들이 가끔 저에게 북한 사람들이 얼마나 어렵게 살고 있는지 등등 이런 이야기를 해요. 그리고요

새 뉴스에도 자주 나오잖아요. 남북정상회담! (웃음) 뭐, 바로 답이 나왔지요. (웃음)

--[CSK-IT-6-<북에서 온 어머니 편지>-1차]12)

[재중 학습자 집단]

[4]솔직히... 이 시를 선택한 이유는 '북'때문이에요. '어머님 편지'까지 나오니까 바로 '남북분단'이라는 생각을 했어요. 쉬울 것 같아서요. (웃음) ...중략... [5]그리고 한국어를 배우기 전부터 "남·북"얘기만 나오면 북한, 남한, 뭐... 분단, 남북 전쟁 이런 생각들을 많이 했어요. 중국 뉴스나 신문이나 가끔 남북 이야기가 나오잖아요. [6]그리고 수업 시간에 선생님께서 남북 이야기를 많이 하시더라고요. Y대에 다니는 제 친구가 지금 북한 김일성 대학교에서 유학 중이거든요. 이 시를 우리 친구에게 보내야 되겠어요. (웃음)

--[CSC-IT-2-<북에서 온 어머니 편지>-1차]13)

위에 제시된 두 가지 구술 자료는 재한과 재중 학습자들이 특정한 담지체인 '어머니'와 '북'을 보고, 제각기 연관된 사회문화적 맥락을 환기하는 과정을 보여주고 있다. 두 집단의 대부분 학습자들은 담지체 '북'을 보고 바로 '북=북한'과 같은 인지적 반응을 하였다. 소속 집단과 상관없이 학습자들이 담지체 '북'에 대해 민감하게 반응한 이유는 한국어를 배울 때 '남북분단'이라는 역사적 사실이 반복적으로 강조되는 교육 내용이며, 기존의 역사·정치 교육 및 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 시사 정보들과도 긴밀하게 연관되기 때문이라고 볼 수 있다.

재한 학습자 CSK-IT-6은 '담지체'라는 개념을 인지하지 못하였지만 시를 읽는 내내 '중요하다'고 생각하는 단어에 해석의 초점을 맞추려고 하였다. 이러한 시 읽기 방식은 기존의 모국 문학 교육 방식과 한국에서 생활하면서 축적된 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해에서 연유한다고 말할 수 있다. 한국의 사회문화적 맥락에 대해 어느 정도 알고 있기 때문에, 이 학습자는 전후 문맥에 맞춰 담지체의 의미를 파악하기도 전에, 본인이 가지고 있는 모든 선 이해들을 끌어와 의미 구성 과정에 투입하려고 하였다. 기존에 알고 있던 한국의 사회문화적

12)[1]我每次看到“母亲”这个单词的时候，不仅仅是这个作品哈，就是其他的作品也一样。就是说什么呢，心情总是很压抑。但是看中国作品的时候就完全没有这种感觉，单单是看韩国作品的时候才这样。以前上课的时候读过几篇韩国小说。感觉在韩国只要是和“母亲”相关的事儿的话就总是死亡，再不就是离别，又或者是悲伤或者痛苦之类的感觉。[2]也许可能是因为韩国的家父长制的缘故吧。父系的力量强，反而女人就经常是很卑微的存在。当然在过去中国也有男尊女卑思想，但是在韩国这种感觉就更强烈。所以呀，这里不就也是一直是什么‘哭’啊，‘眼泪’呀这种单词吗？一看就知道。所以从北边来的母亲的信就是这个… 啊！等下。这不是在说北韩的事儿吧？[3]“北”是不是就是指北韩？在韩国只要一说‘北’那肯定就是北韩。其实我以前就觉得提到北就是在说北韩的事儿，但是来到韩国之后这种感觉就更强烈。周围的姐姐什么的也经常说北韩生活苦呀之类的这些。最近新闻不是也经常报吗？南北领导人会面！(笑)谜底就这样揭晓了！（笑）

13)[4]其实吧... 我当时选这首诗就是因为这个‘北’。再有就是一出来‘母亲的信’我马上就想到了‘南北分裂’。就觉得应该会很简单。（笑）...中略... [5]还有其实学韩语之前只要出现“南或北”就经常会想到北朝鲜，韩国，南北战争这些的。中国的新闻报纸上不是有时候也出现南北问题这些吗。[6]还有上课的时候老师也经常会说一些关于南韩和北韩的事儿。我有一个朋友在Y（研究者标记）大学上学，现在就在北韩的金日成综合大学留学。等我回头把这首诗发给他。（笑）

맥락을 적당하게 활용함으로써 시의 의미를 구성하는 데에 사반공배(事半功倍)의 효과를 얻을 수 있으나, 한국의 사회문화적 맥락에 대한 불완전하거나 편편적인 이해는 오히려 해석 과정의 걸림돌이 될 위험도 있다.

발화 [1.2]에 제시하고 있듯이 학습자CSK-IT-6은 먼저 담지체 '어머니'를 발견하였는데, 한국 문화 중의 '가부장제도'에 대한 이해가 이 학습자의 해석 과정에 과잉 간섭으로 작용하면서 이 학습자로 하여금 '어머니'가 나타날 때마다 가부장 제도를 상징한다는 오판(誤判)을 하게 만들었다. 그러나 이 학습자는 단 하나의 담지체 '어머니'에만 의존하는 것이 아니라, 1차적으로 시의 내용을 파악하면서 다양한 담지체를 발견하기 위해 노력하였다. 사회문화적 맥락들을 조회하면서 통합하는 과정에서 이 학습자는 시의 제목에서 '북'에 집중하게 되었다. 전에 각종 경로를 통해 파악한 "북=북한"이라는 사회문화적 맥락을 바탕으로 하여 자연스럽게 6·25 전쟁을 연상하게 되었으며, 이에 따라 시의 해석 방향을 "남북 분단"으로 전환시켰다[3]. 이처럼, 이 학습자가 능동적으로 "가부장제도"와 "남북분단"의 두 가지 사회문화적 맥락을 통합시키는 작업을 통해 시 해석에 필요한 적합한 사회문화적 맥락이 무엇인지를 스스로 판단하였으며, 사회문화적 맥락을 조직하는 주체로서 성공적인 1차 의미 구성 과정을 수행하였다. 같은 의미 선상에서, 재중 학습자 CSC-IT-2도 빠른 시간에 담지체 '북'을 발견하였다[4]. 이 학습자는 한국의 사회문화적 맥락을 많이 접해보지 못하였는데도 '북=북한'이라는 판단을 내리게 된 이유는 한국어 교육 및 개인적 경험 때문이라고 스스로 밝히고 있다[5,6]. 이처럼, 텍스트 내적 담지체와 연결된 사회문화적 맥락에 대한 적절한 환기는 일종의 비계로서 시 텍스트의 내용 파악에 도움이 될 뿐만 아니라, 의미 구성의 한 통로가 되어, 해석 결과를 더 타당한 방향으로 이끌어준다.

(2) 구절 차원의 담지체 발견

문학 소통에서 작가는 독자와 공유할 수 있는 시적 표현을 고르고 독자와 교류한다. 하이네만과 피베거(W. Heinemann & D. Viehweger)의 표현을 빌리면, 작가는 텍스트를 작성하기 전에 "독자의 사전(事前) 지식과 관심에 부합하는 정보 전달에 주의"하며, "상대방에 대한 자신의 사회적 관계에 따라 적절한 언어표현 방식을 선택"한 다음에, "독자에게 텍스트 이해에 꼭 필요한 사전(辭典) 신호"를 사용하여 "자신의 의도를 독자에게 알게 해준다."¹⁴⁾ 달리 표현하자면, 작가는 자신의 사회문화적 맥락에 적절한 표현을 독자와 공유 가능한 코드(code)로 전환한 다음 시 텍스트에 배치시키며, 다양한 시적 표현으로 독자와 소통한다는 것이다. 따라서 작

14) W. Heinemann, D. Viehweger, *Textlinguistik*, 백설자 역, 『텍스트언어학 입문』, 역락, 2001, 281쪽.

가와 성공적인 문학 의사소통을 하기 위해서는 단순히 어휘소에 대한 이해에만 그치는 것이 아니라, 어휘소의 연결체인 시적 표현도 잘 이해해야 한다. 시적 표현은 시의 구절과 시행을 이루는 동시에, 여러 사회문화적 맥락의 집합체(集合體)라고 볼 수 있기 때문이다.

시적 표현을 이해하고 수용하는 데에 있어서 모국어 독자는 중국인 학습자와 현저한 차이를 지닌다. 모국어 독자는 "더 많은 지식에 의해 인도되고, 주제와 관련된 풍부한 사회문화적 맥락을 가지고 이들을 자유롭게 해독 과정에 투입"¹⁵⁾할 수 있다. 그러나 중국인 학습자들은 어휘력과 문법 해독 능력이 부족하기 때문에, 시적 표현의 표면적 의미를 파악하는 단계에서부터 적지 않은 어려움을 겪는다. 뿐만 아니라 한국에 대한 사회적, 문화적 지식의 결여로 인해 모국어 독자보다 훨씬 더 좁은 폭의 사회문화적 맥락장을 가진다고 할 수 있다. 많은 해석 장애를 극복하기 위해서 중국인 학습자들은 다양한 읽기 전략을 활용하게 되는데, 그 가운데서 모국어 표현법과 다른 시적 표현을 통해 해석의 단서를 찾는 경우가 많다. 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 부족한 중국인 학습자들은 중국어와 확연히 다른 시적 표현을 통해 '한국식 시적 표현'의 존재를 의식하고 한국의 사회문화적 맥락과 연결되는 구절 차원의 사회문화적 맥락 담지체를 발견하게 된다.

구절 차원의 담지체를 발견하는 과정에서 두 집단의 학습자들은 비슷한 양상을 드러냈다. 즉, 생소한 '한국식 시적 표현'들을 지각한 중국인 학습자들은 모국어로 이를 번역하려는 시도를 한다. 두 집단의 학습자들이 모두 구절 차원의 담지체를 번역하려고 하는 이유를 대략 두 가지로 정리해 볼 수 있는데, 가장 근본적인 이유를 언어적 한계로 귀결시킨다면, 모국 문학 읽기 교육의 영향도 간과할 수 없는 요인이 된다. 시적 언어 자체가 함축적인데, 외국어로 쓰인 시는 중국인 학습자에게 더욱이 어려울 것이다. 각 어휘, 각 구절, 각 연의 기본적인 의미를 파악해야 심층적인 의미를 이해할 수 있기 때문에, 번역, 특히 직역은 중국인 학습자들에게 필수적인 시 읽기 절차가 된다. 뿐만 아니라 시 텍스트에 대한 정밀한 분석과 표준화·일관화·응시화(應試化)된 이해를 강조하는 모국의 문학 교육의 영향 때문에 중국인 학습자들이 시 텍스트에 대한 독자적 번역과 분석이 필연적으로 시도된다고 해도 과언이 아니다.

대부분 중국인 학습자들은 담지체를 대체할 수 있는 최적의 모국어 표현들을 모색하면서 담지체들에 의해 표현된 한국의 사회문화적 맥락의 '고유성'과 '배타성'을 지각하게 된다. 중국어 번역의 개입으로 인해 담지체에 대한 분석은 모국의 사회문화적 맥락의 영향을 받기 마련이다. 대부분 학습자들은 '특이하다'고 생각하는 시적 표현들을 직역하였는데, 선택된 모국어 표현이 왕왕 의미 구성 과정에 많은 영향을 주었다. 구절 차원의 담지체를 직역함으로써 해석에 대한 불안을 어느 정도 해소시킬 수 있으나, 완전한 '등가 교환'이 아닌 직역은 시적 표현의 미적 의미를 훼손시킬 수 있으며, 이에 담겨있는 사회문화적 맥락을 유실(流失)하게 할 위험도 있

15) 이상금, 『외국어 문학 텍스트 독서론』, 한국문화사, 2006, 11쪽.

다. 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해 결여 때문에, 대부분 학습자들이 이와 같은 '유실 작용'을 의식하지 못한 채 시를 해석하려고 하였다. 따라서 시적 표현의 의미를 잘못 판단하는 경우가 많았고, 대체 가능한 모국어를 선택하는 과정에서 해석의 갈등을 겪게 되었다.

다음의 구술 자료는 각 두 집단에 속한 학습자들이 백석의 <여승>에서 나타난 "가을밤같이 차게 울었다"라는 시적 표현을 담지체로 삼아 모국어로 직역하는 방식을 통해 이를 이해하려는 과정을 보여준다.

[재한 학습자 집단]

'가을'과 '밤'은 이해할 수 있어요. [1]하지만 왜 가을밤같이 차게 울어야 하는지 모르겠어요. 가을밤은 쌀쌀하니까 울 때 처참하게 운다는 표현을 하고 있겠지요. [2]근데 한국에는 처참하다는 감정은 이렇게 표현되는 건가요? 가을밤같이? 솔직히... 얼마나 슬프게 우는 건지 잘 모르겠어요. 만약에... 어... [3]중국어로는 "像秋天的夜晚一样悲伤地哭泣(가을밤과 같이 슬프게 운다)"로 번역될 수 있는데 아무리 읽어도 느낌이 안 와요. 겨울밤같이 차게 울었다하면 더 슬프지 않을까요?(웃음) [4]중국에서는 슬프다는 감정을 "悲痛(비통, 비통해하다, 몹시 마음이 아픈 슬픔)"이나 "悲苦(슬프고 고통스럽다, 고달프다)"라고 직설적으로 말하는 경우가 많지. 이렇게 표현하지 않을 것 같아요. 음... 저는 그냥 [5]이런 문장이나 표현이 나올 때마다 "한국식 표현이다"라고 생각하고 번역하지 않고 그냥 "슬프다"로 보고 넘어가요.

--[CSK-IT-7-<여승>-1차]16)

[재중 학습자 집단]

[6]'울었다' 맞지요? 그러니까 '가을밤과 같이'는 부사어로서 '울다'를 수식하는 걸 알아요. 근데요, [7]여인은 어떻게 우는 걸까요? 큰 소리로 대성통곡(大聲痛哭)하는 걸까요? 아님 소리 없이 흐느껴 우는 걸까요? 그러니까 "放声大哭(큰 소리 내어 운다)"이예요? 아니면 "呜咽(홀쩍이다)"예요? 번역이 잘 안 돼요. [8]가을에 추풍(秋風)이 많이 부니까 그냥 "放声大哭"으로 이해할게요. (웃음) 근데요, 어... [9]중국 시 같으면 여인이 어떻게 우는 건지에 대해 구체적인 부사어로 더 명확하게 표현할 것 같아요. 예를 들어 "女人极为悲痛地哭泣着(여인은 아주 슬프게 울었다)"처럼요. [10]한국에서만 이렇게 이야기하는 건가요? 역시 시는 어려워요.

--[CSC-IT-4-<여승>-1차]17)

-
- 16) 我能理解这个‘가을’和‘밤’, [1]但是我理解不了为什么说‘가을밤같이 차게 울었다’.因为秋天很…清冷, 我知道作者是想说这个女人哭得很凄惨。[2]但是韩国都是用这种方式表达凄惨的吗? 像秋天一样? 其实吧… 我真是不能理解这个女人是怎么悲伤的。要是… 嗯… [3]翻译成中文的就是“像秋天的夜晚一样悲伤地哭泣”, 但是怎么读就是读不出来那个味道。你说要是像冬天天夜晚一样哭泣的话会不会觉得更悲伤? (笑)[4]在中国一般表达悲伤的话就是用“悲痛”或者是“悲苦”的情况比较多, 基本上不会这么说吧。嗯… 要是我的话[5]我要是看到类似这样的句子或者表达的话我就会认为这是“韩式表达”, 不会去翻译, 基本上就跳过, 然后只理解成“悲伤”。
- 17) [6]这里面说的是‘哭’没错吧? 反正就是‘가을밤과 같이’是副词, 用来修饰动词‘哭’的。但是吧, [7]这个女人到底是怎么哭的呢? 是‘大声痛哭’啊? 还是‘呜咽’啊? 没法翻译。[8]秋天的话秋风瑟瑟, 我就姑且理解成‘放声大哭’吧。(笑) 但是, 嗯… [9]要是中国诗的话就会用副词来明确修

백석의 <여승>은 여승이 된 여인의 비극을 그린다. 이 시에서 여인의 남편과 딸의 죽음을 통해 일제강점기 당시 가족의 이산과 해체, 그리고 그와 관련된 공동체 구성원의 죽음과 같은 사회적 비극을 서술하고 있다.¹⁸⁾ 이 시에 나타난 "가을밤같이 차게 울었다"라는 구절에 '공감각'으로서의 이미지적 은유'가 사용되면서 시인의 이미지적 상상력을 극대화시켰다. "차게 울었다"는 세상 물정을 모르기에 울고 보채며 투정부리는 '딸아이'를 때려가며 옥수수 행상을 하는 여인의 불행한 삶에 사상되고 있다.¹⁹⁾ 여인의 '울음'을 '차다'라고 표현하면서 자신의 고달픈 한의 정서를 형상화한 것이라고 볼 수 있다. 뿐만 아니라 시인은 '차다'를 수식하는 이미지로 '가을밤'을 선택하였는데, 이 부분 또한 한국적인 정서에서 가을은 서러움과 슬픔을 잘 표현해내는 계절이라는 것을 잘 보여주고 있다.

재한 학습자 CSK-IT-7과 재중 학습자 CSC-IT-4는 동일하게 "가을밤같이 차게 울었다"라는 구절을 담지체로 삼았다. 발화 [1.2]처럼, 학습자 CSK-IT-7은 '울다'를 통해 여인의 슬픈 감정을 쉽게 파악하였지만, 시인이 왜 '가을밤'이라는 이미지를 선택하였는지를 이해하지 못하고 있다. 표면적 의미를 파악하기 위해, 이 학습자는 해당 구절을 중국어로 직역하는 것을 시도하였는데, 번역하는 과정에서 한국과 중국식 '슬픔 표현법'의 차이를 발견하였다[3.4]. 가을과 관련된 한국의 사회문화적 맥락 지식이 결여되므로, 이 구절에 대한 이해는 이상적인 수준에 도달하지 못하였다. 그러나 이와 같은 '해석의 미달(未達)'은 또한 한 계기가 되어, 이 학습자로 하여금 구절 차원의 담지체를 발견하게 하였다[5]. 이 학습자에게 구절 차원의 담지체의 발견은 직역을 중단시키는 '신호'와 같은 존재이다. '한국식 표현이다'라고 지각할 때 바로 이를 구절 차원의 사회문화적 맥락 담지체 집합에 귀결시키며, 담지체의 의미가 완전히 파악되기 이전에 그 상위 의미가 늘 해석으로 채워진다.

이와 비슷하게 재중 학습자 CSC-IT-4는 이 구절을 보자마자 문법 구조 차원에서 정확하게 분석하려고 하였다[6]. 그리고 발화 [7]과 같이, 학습자는 이 구절을 직역하는 과정에서 '가을밤같이 차게'에 해당하는 가장 적합한 부사어를 찾아내려고 하였다. 그러나 가을에 대한 한국적인 정서에 대한 이해가 부족하기 때문에 직역은 곧 실패로 끝났으며, 독자와 시적 주체 간의 공감 통로도 이로 인해 폐쇄되었다[7.8]. 이 학습자도 역시 해당 구절을 가지고 중국식 표현과 비교하게 되었는데[9], 두 표현법의 차이점을 지각하면서 이를 구절 차원의 사회문화적 맥락 담지체로 간주하였다[10].

饰女人的哭声。你比如说像“女人极为悲痛地哭泣着”这种。【10】是不是只有韩国才这么表达？现代诗果然很难。

18) 김종태, 「백석 시에 나타난 절망」, 『한국문예비평연구』 48호, 한국현대문예비평학회, 2015, 35쪽.

19) 김혜원, 「백석의 <여승>에 대한 인지시학적 분석」, 『국어문학』 52호, 국어문학회, 2012, 122-123쪽.

앞서 제시된 예시가 중국인 학습자들이 모국어와 다른 시적 표현을 탐구하는 과정을 통해 구절 차원의 담지체를 발견하는 과정을 보여주었다면, 다음은 그들이 시적 화자의 어조를 분석하는 과정을 통해 담지체를 발견하는 양상들을 살펴보고자 한다. 1차 시 읽기에서 중국인 학습자들이 "이 구절이 무슨 뜻인지는 알겠으나, 왜 이런 말을 해야 하는지를 모르겠다"고 호소하는 경우가 종종 있었다. 이러한 구절의 표면적 의미는 명백하여, 굳이 모국어로 번역하지 않아도 된다. 그러나 해당 표현에 담겨 있는 시적 화자의 감정과 작가의 의도를 잘 이해하기 못하기 때문에, 학습자들은 이 구절을 '의문스러운 시적 표현'으로 여기고 만다. 이와 같은 '해석 장벽'은 중국인 학습자들이 시적 화자 어조의 미이해(未理解)에서 연유한다고 볼 수 있으며, 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해 부족이 해석의 어려움을 더 심화시켰다고 해도 과언이 아니다.

시적 화자는 시에서 서술을 담당하는 서술자(narrator)에 한정되는 개념이다.²⁰⁾ 리처즈(Richards)는 어조를 의미와 감정, 의도와 더불어 시의 총체적 의미를 형성하는 시적의미의 하나라고 했고, 웰렉(Wellek)과 워렌(Warren)은 이를 내적 형식의 하나라고 하였다.²¹⁾ 시의 미묘한 의미는 시적 화자의 어조에 의해 결정되며, 시에 표출되어 있는 이러한 목소리는 작가와 창작 당시의 사회문화적 맥락의 반영이라고도 할 수 있다. 시적 화자의 어조를 파악하는 것은 시의 전반적인 이해에 영향을 미치는데, 두 집단의 중국인 학습자들이 이해하기 어려운 시적 화자의 어조들을 '불투명한 표현'이라고 칭하며, 구절차원의 담지체로 삼은 경우가 많았다. 한용운의 <님의 침묵>을 해석하는 과정에서 이러한 양상이 아주 뚜렷하게 나타났다.

<님의 침묵>에서 시적 화자는 여성으로 표현되어 있다. 여성 주체로서의 '나'는 '사랑하는 나의 님은 갔습니다'처럼 님과의 이별의 슬픔에서 출발하여, '떠날 때에 다시 만날 것을 믿습니다'와 같이 님과의 재회를 간절히 바라는 것으로 완결되어 있다.²²⁾ '나'를 '님'을 사랑하는 연인으로 볼 때, 그의 여성성은 이러한 현실적인 의미에서 확인된다. 뿐만 아니라 시행의 종결어미는 '-습니다'라는 극존칭을 사용하고 있어 여성스런 분위기를 더해준다. 여성으로서의 시적 화자는 "님은 갔지마는 나는 님을 보내지 아니하였습니다"와 같은 역설 수법을 통해 떠난 님은 '나'의 마음속에서 또 다른 형태로 존재하며, 머지않아 반드시 재회할 것이라는 굳은 믿음을 표현해낸다. 중국인 학습자들은 한국의 사회문화적 맥락에서 표현된 '님'의 의미를 완전하게 이해하지 못하였기 때문에, 시적 화자의 여성성을 파악하는 데에서부터 어려움을 느꼈다. 또한 여성 화자를 통해 체현된 '이별의 한'에 포함되는 '모순 속성'을 이해하는 것도 쉽

20) 윤여탁에 따르면, 시적 화자, 서정적 주체, 시의 주인공은 모두 다르다. 서정적 주체는 시의 정서를 주도하는 존재이며, 시의 주인공은 시 속 이야기에서 중심이 되는 인물이다. 윤여탁, 「시의 서술 구조와 시적 화자의 기능」, 『리얼리즘 시의 이론과 실제』, 태학사, 1994, 210-241쪽 참조.

21) 김준오, 『시론』, 삼지원, 2002, 58쪽.

22) 강기욱, 「한용운의 <님의 침묵>에 나타난 여성성 연구」, 조선대학교 대학원 석사학위논문, 2000, 9-10쪽.

지 않았다. 시적 화자와 그의 어조를 제대로 파악하지 못한 상태에서 시의 의미를 파악하려 다 보니, 성급히 주제가 유사한 중국 문학 작품을 끌어와 함부로 해석의 기준을 내세우는 모습도 자주 나타났다.

다음 토의 과정에서는 재한 학습자들이 시적 화자의 여성성에 대한 논쟁을 벌이고 있다. 서로 다른 사회문화적 맥락을 가진 학습자들 간의 의견차(意見差)를 통해 이들은 시적 화자의 어조의 중요성을 인식하게 되며, 시적 화자의 태도를 잘 나타내는 핵심 구절을 담지체로 삼게 되었다.

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G3-8: "님은 갔지마는 나는 님을 보내지 아니하였습니다" 이 구절을 읽고 [1]또 제목에 있는 '님'을 보고나서 화자의 감정을 대충 파악할 수 있을 것 같아. 한 여자가 자기 사랑하는 님과 이별하는 그림이 눈앞에 생생해.

CSK-GDT-G3-7: 잠깐만. [2]여자가 남자와 이별하는 거라고? 난 남자가 여자와 이별하는 것으로 보고 있는데? 여자 친구가 갔으니까 남자는 마음이 아프고 예전의 추억을 회상하면서 매일 슬프기만 하는 게 아니야? 그래서 "님은 갔지마는 나는 님을 보내지 아니하였습니다"라고 말한 거잖아? [3]한용운이 남자이름이라는 것은 둘째 치고, 중국의 애정시(愛情詩)를 보면 다 남자가 쓴 거 아니냐? 서지마(徐志摩)의 <재별강교(再別康橋)>처럼.

CSK-GDT-G3-6: 근데, [4]남자인지 여자인지를 왜 따져야 해? 한국에서는 남성중심주의가 더 강하니까 여자를 좀 다르게 볼 테지만 우리는 남자나 여자나 상대방을 못 보내겠다고 하면 다 이해가 되지. [5]사랑하는 사람이면 이별할 때 최선을 다해 열심히 만류하는 거 아니야?

CSK-GDT-G3-8: [6]만류? 난 여자가 님을 만류한다는 생각을 한 번도 한 적이 없어. [7]<진달래꽃>도 마찬가지야. 여자가 가슴 속으로 많이 슬프고 마음이 많이 아프겠지만 손을 놔주지 않는 게 아니야. 그리고 님이 간다는 결정을 존중하고 나와 님의 사랑을 소중하게 간직하는 거지. [8]내 머릿속에는 하얀 저고리를 입고 떠난 님한테 손을 흔드는 여인의 모습을 딱 떠오르는데?

--[CSK-GDT-G3-<님의 침묵>-GD]23)

23) CSK-GDT-G3-8: 我读了这句 "님은 갔지마는 나는 님을 보내지 아니하였습니다" [1]又看了题目中的'님'我感觉就能大致判断话者的感情了。好像能看到一个女人在和自己心爱的人依依离别的场面。

CSK-GDT-G3-7: 等一下。[2]你说女人和男人分别?我怎么觉得是男的在和女的分别呢?因为自己的女朋友离开了,所以男人才心痛,才一直回想过去,每天沉浸在悲伤中不是吗?所以这边说“你走了,但是我没有放你走”的啊。[3]我们先不管这个한용운就是男人的名字,你看中国的爱情诗不都是男人写的吗?就像徐志摩的《再别康桥》。

CSK-GDT-G3-6: 可是, [4]我们有必要纠结这个人是男还是女吗?在韩国可能是男性中心思想比较强一些,所以看待女性的角度可能不同,但是我们是不管男人还是女人,只要是说不能放开对方的话就都是可以理解的呀。[5]要是深爱的人离开的时候我们不是要尽全力挽留才对嘛?

CSK-GDT-G3-8: [6]挽留?我从来没有想过这个女人要挽留님。[7]《金达莱花》里面不是也是一样的吗。女主人公虽然心里很难受很悲伤,但是绝对不是不放手。并且她非常尊重她和님의爱。[8]我现在头脑里已经浮现出一个穿着白色上衣朝着离开的爱人挥手的女人的形象了。

위의 토의 자료에서 등장한 이 3명의 재한 학습자들은 '나'의 성별에 대한 논쟁부터 출발하여 시적 화자의 어조에 대한 관심을 가지게 되었다. '님'의 의미를 잘 이해한 학습자 CSK-GDT-G3-8은 쉽게 시적 화자의 어조를 암시하는 구절 차원의 담지체를 발견하였대[1]. '님은 갔지마는 나는 님을 보내지 아니하였습니다'라는 구절을 통해 김소월의 <진달래꽃>에 등장한 유사한 여성 화자를 상기하게 되었다. 발언 [6,7,8]과 같이, 이 학습자는 님을 사랑하는 시적 화자가 '님과 이별할 때의 복잡한 마음'에 공감하면서 '하얀 저고리 입은 소녀가 떠나가는 님을 향해 손을 흔드는 이별 장면'까지 생동감 있게 환원하였다. 이 학습자는 한국적인 이별과 한의 정서를 이해하는 동시에, 여성 화자의 언어적 특징에 대해 잘 알기 때문에, 시적 화자의 어조를 파악하는 데에 큰 어려움이 없었다. 학습자 CSK-GDT-G3-8의 발언을 통해 풍부한 한국의 사회문화적 맥락을 가진 학습자가 더 쉽게 언어적 한계를 뛰어넘을 수 있고, 이를 잘 활용함으로써 스스로 해석의 방향을 조정하게 된다는 것이 다시 입증되었다.

이 학습자와 달리, 다른 두 명의 재한 학습자는 시적 화자의 여성성을 전혀 파악하지 못하고 있다. 학습자 CSK-GDT-G3-7은 시적 화자와 작가를 혼동하여 보고 있으며, 중국 애정시(愛情詩)에 남성 화자가 자주 등장한다는 이유로 <님의 침묵>의 시적 화자도 당연히 남성이리라는 것을 확신하고 있다[2,3]. 이 학습자는 시적 화자의 어조를 제대로 이해하기 못하였기 때문에, '사랑하는 나의 님', '갔다' 그리고 '떠나다'와 같은 주제 지시성이 강한 표현들에만 집착하고 있다. 뿐만이 아니라 해석의 근거를 확보하기 위해, 이 학습자는 '주체 유사성'에 대한 이해에서 출발하여, 이별의 상황에서 '시적 화자의 모순된 감정'²⁴⁾을 표현하고 있는 서지마(徐志摩)의 <재별강교(再別康橋)>를 인용하게 되었다. 이 학습자는 중국 시에 등장한 이별을 직면하고 있는 남성 화자의 복잡한 심리²⁵⁾에 대한 이해를 바탕으로 하여 <님의 침묵>에서의 '나'의 어조를 판단하려고 하였대[3].

학습자 CSK-GDT-G3-6과 같은 경우에는 한국의 사회문화적 맥락에 대한 고려가 절대적으로 부족하였다. 발화 [4]를 통해 확인할 수 있듯이 완전히 중국의 사회문화적 맥락만 의존하여 시를 읽으려는 이 학습자는 중국 사회의 '남녀평등 사상'을 최우선으로 해석의 근거로 삼았다. 따라서 이 학습자는 시의 주제를 "화자의 특성과 상관없이 떠나려는 님을 만류하고 있다"라고

24) 오세영은 이별에 대한 모순된 감정은 '한'이라고 보았다. 그에 따르면 '한'은 서로 모순되는 두 충동의 갈등에서 빚어지는 감정으로서 좌절과 미련, 원망과 자책이라는 상호 모순된 속성을 포함한 감정이다. 오세영, 『한국현대시 분석적 읽기』, 고려대학교출판부, 2004, 22쪽.

25) 서지마의 <재별강교>에서는 임휘인(林徽因)과의 추억이 깃든 캠브리지의 아름다운 풍경을 한 폭의 수채화처럼 묘사하고 있지만, 결국에는 '구름 한 점 데려가지 않으려다(不帶走一片云彩)'라고 하면서 이별을 대하는 시인의 슬픈 감정을 보여주고 있다. 과거 그는 임휘인과의 아름다운 미래를 꿈꾸었지만 이 모든 것이 수포로 돌아간 지금, 임휘인에 대한 미련과 어쩔 수 없는 착잡함으로 이 모든 것을 추억으로 남길 수밖에 없었던 것이다.

파악하였대[5]. "님은 갔지마는 나는 님을 보내지 아니하였습니다"를 구절 차원의 담지체로 삼았지만, 화자의 어조에 표현된 여성의 복잡하고 한스러운 마음에 전혀 공감하지 못하였고, '보내지 않았다'는 표현을 애인을 '만류'하려는 의미로 받아들이고 있다. 이 3명의 학습자들은 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해도가 서로 달랐다. 그리고 이해도의 차이로 인해 내린 시적 화자 어조에 대한 판단도 그만큼 다양하였다. 서로에게 이견(異見)을 제시하고, 논쟁과 갈등 속에 학습자 CSK-GDT-G3-6과 CSK-GDT-G3-7은 학습자 CSK-GDT-G3-8와 전혀 다른 시각에서 같은 시를 바라보고 있다는 것을 인식하게 되었다. 시적 화자인 '나'는 도대체 남자일까? 여자일까? 라는 질문에 대해 재고(再考)하면서 시적 화자의 어조에 대한 판단을 다시금 하게 하였다. 이처럼, 학습자들이 '불투명한 시적 표현'을 지각하고, 그 의미를 탐구하는 이 과정이 구절 차원의 담지체를 발견하는 계기가 되었다.

[재중 학습자 집단]

CSC-GDT-G1-2: 난 이해하지 못했어. [9]'님은 갔는데 난 님을 보내지 않았다'? 난 그냥 여류 시인 이청조(李清照)²⁶⁾가 생각나. 그가 쓴 시도 그렇잖아? 남편이 죽었는데 슬픔을 표출할 곳이 없으니 혼자 끙끙 앓고 있는 거지. 아, 고통스럽다! 아, 슬프다! 이렇게. (함께 웃음) 혹시 여기서도 '나'의 남편이 죽었으니 혼자서 죽도록 아파하는 게 아닐까?

CSC-GDT-G1-3: 그 말이 뭐였더라? 아! [10]무병呻吟(無病呻吟)! 그리고 억지부리는 것 같아(矯情)! (함께 웃음) 이러한 표현은 그냥 시인 본인만 느끼는 거지, 제3자가 볼 때는 그렇게 슬퍼 보이지 않거든. 공감이 안 된단 말이야. 사실은 그렇게 슬프지 않은데 혼자만 슬프다고 생각하고 있어.

CSC-GDT-G1-1: 내 생각은 [11]'님은 가지마는 난 님을 보내지 아니하였습니다' 이 문장은 분수령 역할을 하고 있는 것 같아. 봐봐, [12]앞에 그냥 '슬프다', '추억', '맹서' 이런 얘기가 나왔다가 이 뒤에 또 '사랑의 곡조'가 나왔으니...

--[CSC-GDT-G1-<님의 침묵>-GD]²⁷⁾

26) 이청조(李清照)(1084-1151?)는 호가 역안거사(易安居士)로 북송(北宋) 말에서 남송(南宋) 초까지 격동기를 거친 여류 사인(女流詞人)이다. 이청조는 혼란스런 시대적 상황을 겪으면서 개인적인 처경(處境)에서 오는 감상(感傷)에 우국적 정서를 잘 융합하여 고도의 예술적 경지로 승화시킴으로써 완약사(婉約詞)의 종주(宗主)(王士禎, 《花草蒙拾》, 僕謂婉約以易安爲宗)라고 일컫는다. 이청조의 사에서 이론 성취는 규정(閨情) 및 신세지감(身世之感)과 우국적(憂國) 정서를 다루면서 거기에서 우러나는 감상적인 면을 뛰어난 예술기교로 묘사했다는 점이다. 그래서 이청조의 사(詞)는 섬세하고 청신하며 함축적이면서 자연스러움을 갖춘 독특한 풍격(風格)을 지니고 있다. 신현석, 「이청조 사의 특징 고」, 『중국인문과학』 45호, 중국인문학회, 2010, 239쪽.

27) CSC-GDT-G1-2: 我没理解, [9]'님은 갔는데 난 님을 보내지 않았다'? 我只是想起了女流词人李清照. 她写的诗不是都是这样的吗? 丈夫死了, 没有地方宣泄自己的悲伤, 只能是自己让悲伤烂在心里那种. 啊, 我好痛苦啊! 啊, 好悲伤啊! 这样的. (同笑) 难道在这儿也是'我'的丈夫死了, 自己难过到死吗?

CSC-GDT-G1-3: 那句话怎么说来着? 啊! [10]无病呻吟! 还有矫情! (同笑) 这种感情就是诗人自己能体会到的, 在第三者看来并不值得那么悲伤. 没法产生同感. 实际上没那么悲伤, 就是自己在那儿觉得很悲伤.

앞서 제시된 재한 학습자들의 반응과 달리, 재중 학습자 집단의 3명의 학습자는 '님'에 포함된 사회문화적 함의에 대한 이해가 절대적으로 부족하였다. 시적 화자와 어조에 대한 이해를 통하여 한국의 사회문화적 맥락을 추측하는 능력이 상대적으로 약하기 때문에, 담지체에 대한 해독은 단순히 표면적 의미에만 국한되어 있으며, 모국의 사회문화적 맥락에 의존하려는 경향이 여전히 강하다고 볼 수 있다.

발화 [9]에 제시한 바와 같이, 학습자 CSC-GDT-G1-2는 '님은 갔지만은 나는 님을 보내지 아니하였습니다'라는 구절의 의미를 이해하지 못하였다고 호소하면서 이를 담지체로 삼았다. 이 학습자는 담지체의 표면적인 의미에 대한 이해를 근거하여 내용면이 유사한 이청조(李清照)의 송사(宋詞)를 연상하게 되었으며, 시적 화자 어조에 대한 이해의 공백을 중국 문학 작품에 대한 이해로만 채우려고 하였다. 이청조의 작품에 대한 이해를 담지체에 여과 없이 대입하려다 보니, 타당하지 않은 의미 추측을 산출하였다. 학습자 CSC-GDT-G1-3도 CSC-GDT-G1-2의 영향을 받아 일부 송사 작품의 창작 특징을 그대로 담지체와 결부시키려고 하였다. 한국의 사회문화적 맥락에서 시적 화자에 대한 고려의 결여는 학습자와 시적 화자 간 공감에 지장을 일으켜, 타당하지 않은 해석을 산출시킨 주된 원인이 되었다[10]. 앞의 두 학습자와 달리 학습자 CSC-GDT-G1-1은 시적 구조를 파악하면서 담지체를 해석하였다. 그는 이 구절 차원의 담지체를 한 경계로 보았는데, 담지체의 앞뒤부분에 감정 표출방식의 차이가 존재한다고 지적하였다[11,12]. 이처럼, 재중 학습자들은 시적 화자의 어조에 대한 탐구를 통해 구절 차원의 담지체를 발견할 수 있었으나 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해와 사회문화적 지식의 폭이 모두 제한되어 있기 때문에, 재한 학습자들에 비해 담지체를 통해 사회문화적 맥락을 추측하는 능력이 다소 약해보인다고 말할 수 있다.

2) 텍스트 외적 담지체의 발견

(1) 시대 배경 차원의 담지체 발견

학습자들이 발견한 텍스트 내적 담지체가 시 텍스트 구성 요소의 일부로서 표면적 의미와 직결된다면, 텍스트 외적 담지체는 시의 의미 구성에 영향을 미치게 되는 필수적인 외적 정보와 연결되어 있다고 볼 수 있다. 이른바 '필수적인 외적 정보'는 시 텍스트의 생산 과정과 긴

CSC-GDT-G1-1: 我觉得吧[11]'님은 가지마는 난 님을 보내지 아니하였습니다' 这句话好像 是这首诗的分水岭一样的。你们看看, [12]这句话之前都是一些什么'슬프다', '추억', '맹서'这类的词, 然后在这之后又出现什么'爱情的曲调'...

밀한 연관을 맺고 있으며, 해석의 결과를 좌우할 수 있는 시대 배경과 작가 배경이라고 할 수 있다. 반영론적 관점에 의하면 작품은 그것의 대상이 되는 현실의 반영이다. 문학은 현실의 모방 내지 반영으로서 굴절된 세계의 모습을 비추는 것이다. 문학 읽기를 통해 현실의 모습을 어느 정도 환원(還原)시키려면 작품이 창작되었을 때의 시대 배경과 관련된 사회문화적 맥락이 필수적이라고 할 수 있다. 텍스트를 수용하는 학습자들은 나름대로 이해의 지평을 가지고 있으며, 텍스트에 관한 어느 정도의 배경 지식과 스키마가 이미 형성되어 있다고 보아야 한다.

중국인 학습자들은 시대 배경의 중요성을 의식하면서 시를 읽는다. 시 텍스트의 의미를 이미 파악했는데도 '시대 배경을 알아야 시를 완전히 이해한 것이다'라는 강박관념을 가지고 있기 때문에, 시대 배경지식에 대한 이해 욕구가 강한 편이다. 이러한 욕구는 모국 문학 교육의 영향과 긴밀하게 연관되며, 시험에서 고득점을 받기 위한 '필수전략'으로도 활용된다. 따라서 학습자들에게 시대 배경과 관련된 사회문화적 맥락을 제공하기도 전에, 그들은 텍스트를 통해서 스스로 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락 담지체를 찾아내기 위해 애를 쓴다. 대부분의 중국인 학습자들은 한국의 시대 배경에 대한 이해가 부족하기 때문에, 시대 배경 차원의 담지체를 발견했다고 하더라도 사회문화적 맥락과 결부시키는 과정에 적지 않은 어려움을 겪게 된다.

두 집단의 중국인 학습자들의 시 읽기 과정을 잘 살펴보면, 재중과 재한 학습자들이 모두 시대 배경에 대한 강한 요구를 표출하였다. 실험 전의 재한 학습자에 대한 기대와 달리, 담지체를 통해 시대 배경을 파악하는 것이 두 집단의 학습자들에게 모두 어려웠다. 그들은 한국 역사와 관련된 배경 지식을 동원하기 위해 노력하지만, 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 제한적이기 때문에, 해석의 어려움을 겪을 수밖에 없었다. 특히 재한 학습자들 가운데 특정한 전공(정치외교학과, 역사학과, 비교문학학과 등)의 학습자들을 제외한 나머지 학습자들은 여전히 한국의 근현대 역사의 흐름에 대해 뚜렷한 인식을 가지고 있지 않고, 일제강점기, 광복, 남북분단 등 중국의 근현대사와 연관되는 역사 사건을 위주로만 상기할 수 있다는 점을 발견하였다. 이와 같은 양상들이 나타난 이유는 물론 학습자의 개인적 학습 의욕과 배경 지식의 폭의 광도(廣度)와 무관하다고 할 수 없겠으나, 평소에 한국어를 배우면서 한국 역사와 관련된 교육, 그리고 한국 문학을 통해 한국 역사 교육이 활발하게 잘 이루어지지 않았던 현실에 대한 추측도 해볼 수 있을 것이다.

다음의 구술 자료는 재한 학습자가 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락 담지체를 발견하고 이를 바탕으로 시 텍스트의 전체적인 의미를 파악하는 과정을 보여주고 있다. 담지체를 해석하는 과정에서 본인이 알고 있는 시대 배경 차원의 지식을 활용하려고 하였으나, 한국의 사회문화적 맥락에 대한 불완전한 이해와 과잉 간접 작용 때문에 해석의 갈등에 빠지게 되었다.

[재한 학습자 집단]

[1]북간도는 어디일까요? 한자를 보니까 어떤 섬인 것 같아요. [2]그리고 멀리 있다고 했는데 얼마나 멀까요? [3]이 이름을 보고 한국의 강화도가 생각나요. 강화도도 한국의 정치역사 가운데에 아주 중요한 섬이니깐요. 병자호란 때 왕이 강화도로 도망갔어요. 그때의 섬은 일종의 '피신장소(避身場所)'라고 할 수 있지요. [4]한국에 섬이 하도 많으니까... 혼란이 오네요. 그러면 [5]북간도도 강화도와 같은 섬일까요? 그러니까 도망갈 때 피신할 수 있는 곳. [6]그럼 그때 한국에 무슨 전쟁이 있었을까요? 1948년? 전쟁이 다 끝났잖아요? [7]북간도? 북은 북쪽... 그럼 또 북한 이야기가 나와요? 근데 전쟁이 일어날 때 사람들이 북한으로 도망갔나요? 이상해요.

--[CSK-IT-2-<별 해는 밤>-1차]28)

윤동주의 <별 해는 밤>에는 '북간도'로 불리는 만주 땅에서 이주민으로서 생활했던 작가의 기억을 낭만적인 수법으로 회상하는 내용이 담겨 있다. 앙드레 슈미드는 북간도를 "국가 밖에 존재하는 국가"²⁹⁾라고 지칭하였는데, 이는 북간도라는 땅은 이주국(移住國)이며 전쟁의 역사와 제국주의 침략으로 인해 생긴 '상처의 땅'이라는 속성을 가지고 있음을 의미한다. 역사적으로 볼 때 북간도는 '사잇섬'으로 근대 동아시아 역사 속에서 제국주의 권력들의 소용돌이 '사이'에 존재하던 공간이었다.³⁰⁾ 시인 윤동주의 입장에서 볼 때, 북간도는 그가 태어난 고향이며, 어머니와 친구들이 있는 언제나 가고 싶은 그리운 땅이다.³¹⁾

재한 학습자 CSK-IT-2는 기존에 지니고 있던 한국의 역사와 관련된 배경 지식을 활용하여 '북간도'를 담지체로 발견하여, '역사 배경과 관련된 곳'이라고 생각했다. 한자로 표기된 '北間島' 중의 '島'자를 보고, 이 학습자는 북간도를 한국의 멀리 있는 어떤 섬이라고 오해했다[1,2]. 이어서 기존에 가지고 있는 '강화도'와 관련된 역사적 배경 지식을 담지체 해석에 투입하였는데, 결국에는 북간도를 강화도와 같은 '피신장소'로 이해하였다[3]. 이해의 불확정성 때문에 이 학습자는 불안과 혼란을 느꼈는데[4], 시집의 발표 년도인 1948년과 '北'자를 확인하자 북간도를 또 다시 북한에 있는 땅이라고 추측하였다[5]. 결국은 기존에 알고 있던 시대 배경 차원의 한국의 사회문화적 맥락으로부터 과잉 간섭을 받은 이 학습자는 타당하지 않은 연쇄적 추측

28) [1]北間島到底是哪儿啊? 单是看后边标记的汉字的话好像是什么岛的感觉。[2]但是诗里面说在很远的地方, 那到底是多远啊? [3]我看这个名字的时候想起了韩国的江华岛。因为江华岛也是韩国政治历史上一个非常重要的岛。在丙子胡乱的时候王不是逃到江华岛了吗, 那个时候的江华岛就可以说是一种蔽身处吧。[4]韩国的岛又实在是太多...其实我也搞不清。那[5]北間島也是像江华岛一样的岛吗? 就是可以逃到那边避风头的地方。[6]要是这么想的话那时候韩国有什么战争啊? 1948年? 战争不是都结束了吗? [7]北間島? 北的话就是北方...难道又是北韩的事儿啊? 那战争的时候韩国人都逃到北韩去啦? 不可能啊?

29) A. Schmid, *Korea between empires*, 정여울 역, 『제국 그 사이의 한국』, 휴머니스트, 2007, 512쪽.

30) 김치성, 「윤동주 시의 발생론적 근원 연구」, 『우리말글』 69호, 우리말글학회, 2016, 181쪽.

31) 윤여탁, 「한국 근대시의 만주 체험-시적 형상화와 그 의미」, 『한중인문학연구』 46호, 한중인문학회, 2015, 132-133쪽 참조.

안에서 혼란스러워하며, 해석의 출구를 바로 찾지 못하였다[6.7]. 학습자에게 생긴 이런 혼란은 한국 역사 배경에 대한 불안정한 이해에서 연유되며, 담지체를 통해 시 해석에 맞는 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락을 환기하는 능력이 여전히 부족하다고 유추해 볼 수 있을 것이다.

시대 배경 차원의 담지체를 통해 한국의 사회문화적 맥락을 탐구할 때, 대부분의 중국인 학습자들은 동시대의 중국의 사회 배경 및 한·중 양국의 유사한 역사적 배경에 대한 이해에 의존하려는 경향이 강한 편이다. 이와 같은 양상은 재중 학습자들이 시를 읽는 과정에서 더 선명하게 나타내는데, 담지체를 통해 한국의 시대 배경을 제대로 파악하지 못할 때, 왕왕 같은 시대의 중국 사회의 모습을 연상하거나, 유사한 역사적 사건이 중국 역사에 미친 영향을 회고하고, 심지어 세계 역사의 흐름에서 중요한 사건들을 상기하곤 하였다. 생소한 한국의 역사적 배경을 추측할 때, 필연적으로 모국의 사회문화적 맥락에 의존하게 되는데, 이때 '과도한 의존'과 '과잉 간섭'은 피할 수 없는 맥락 작용이 된다. 이 두 가지 맥락 작용은 모두 타당하지 않은 해석 결과를 산출시킬 위험을 초래할 수 있지만, 반면에 학습자들로 하여금 새로운 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락을 탐구하게 하고, 한국을 바라보는 새로운 시각을 기르게 하는 역할도 수행한다고 볼 수 있다.

다음은 재중 학습자들이 담지체를 발견하여, 같은 시대 중국 사회의 모습을 회상하면서 생소한 한국의 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락을 추측하는 과정을 보여주는 토의 자료이다.

[재중 학습자 집단]

CSC-GDT-G1-2: [1]"영화가 시작하기 전에"는 왜? 이렇게 장면을 설정하는 이유를 잘 모르겠어. 그러니까 [2]우리나라처럼 개혁개방의 장막을 올리고 미래의 청사진이 우리 앞에 펼쳐진다는 의미가 아닐까? 그리고 애국가를 경청한다는 것은 "모든 국민들이 굳게 단결해서 경제발전 및 국가 부흥에 일조하자." 이런 뜻을 표현하려고 하는 것 같아. 이 시가 쓰인 시대는 87년. [3]한국의 80년대는 무슨 일이 있었을까? [4]중국에서는 막 개혁개방 중이었는데 한국에서도 경제가 발전하는 단계 아니야?

CSC-GDT-G1-3: 응, 맞아. 비슷하겠지. 80년대인데. [5]영화는 그냥 사람들이 하는 일종의 계획이자 예상이겠지. 미래에 대한 희망이기도 해. 그러니까 80년대 한국 사람들이 세운 발전계획과 같은 것? [6]우리의 첫 번째 5개년 계획처럼. 한국에도 이런 경제 발전 계획이 없을까? 계획을 세웠으면 열심히 실행해야 하고, 우리의 희망찬 미래는 영화처럼 새로운 세상을 보여주는 거지. 심지어 예상보다 더 좋게 나올 수도 있어. [7]중국 매번의 5개년 계획은 다 예상보다 빨리 완성되었는데, 그래서 한국도 희망에 찬 나라가 되고 새들처럼 끊임 없이 저 높은 하늘로 올라가는 거야.

--[CSC-GDT-G1-〈새들도 세상을 뜨는구나〉-GD]32)

32) CSC-GDT-G1-2: [1]为啥是"영화가 시작하기 전에"啊? 我不能理解为啥这么设定开头. 是不是就是说[2]像中国那时候一样已经拉开了改革开放的帷幕, 未来的蓝图已经展现在我们眼前的意思? 再就是一起听国歌的话是不是"全国人民团结起来为经济发展和名族复兴做贡献"这么个意思? 看一下这首诗的创作时间是1987年. [3]韩国的80年代有什么事儿啊? [4]中国那时候是在改革开放, 韩国是不是那时候也是经济发展时期啊?

황지우의 <새들도 세상을 뜨는구나>는 영화관의 한 풍경을 통해 당대의 현실 상황을 축소하여 보여주고 있다. 여가 생활을 즐기려는 사람들이 영화관에 찾아갔는데, 이 영화관이라는 상황은 시적 화자에게 약간 불편한 곳이 된다. 시도 때도 없이 '애국가를 경청'해야 하는 시대의 요구 때문이다. '애국가'가 울려 퍼지는 동안 스크린에서는 '흰 새 떼'들의 자유로운 비행이 펼쳐진다. '새'들은 '이 세상'의 현실을 떼어 메고 '어디론가 날아'가는 모습을 보이는데 시적 화자는 애국가의 마지막 구절에 의해 '각자 자기 자리'로 '주저앉'을 수밖에 없다.³³⁾ 이 시는 절묘한 수미상관(首尾相關)의 구조와 풍자 그리고 반어법을 활용하여, 한국 사회 80년대 전두환 독재 정권을 비판하고 '애국가'로 대표되는 국가 권력의 강압성을 폭로하였다. 뿐만 아니라 시적 화자인 '우리'의 '한 세상 떼어 메고 이 사상 밖 어디론가 날아갔으면' 하는 욕망을 '애국가'가 좌절시키는 것을 보여준다.

재중 학습자 CSC-GDT-G1-2와 CSC-GDT-G1-3은 가지고 있는 한국의 시대 배경에 관한 지식이 부족한 편이다. 그럼에도 불구하고 두 학습자는 시를 해석하면서 시대 배경 차원의 담지체를 적극적으로 모색하려고 하였으며, 시대 배경을 이해하고자 하는 강한 욕구를 보여주었다. 학습자 CSC-GDT-G1-2는 먼저 '영화가 시작하기 전에 일제히 일어나 애국가를 경청한다'는 구절을 시대 배경 차원의 담지체로 간주하였다. 그는 80년대 독재 정권에 대한 사회문화적 지식의 결여로 인해 담지체의 의미를 제대로 파악하지 못하였대[1]. 이어서 시의 발표 연도인 87년에 집중하였는데, 한국의 1980년대에 대한 이해의 공백(空白)을 동시대 중국 사회의 모습에 대한 이해로 채우려고 하였대[2]. 1980년대의 중국은 문화대혁명의 혼란 속에서 빠져나왔고, 개혁개방 정책이 시작되어 본격적인 경제발전의 단계에 진입하였다. 이 학습자는 중국의 1980년대의 모습에 대한 이해를 바탕으로 시 텍스트의 내용을 추측하려고 하였기 때문에 그 결과 '경제발전'이나 '민족 부흥'과 같은 오독을 하게 되었다[3,4].

학습자 CSC-GDT-G1-3도 역시 똑같은 방법으로 시를 읽고 있는데, 이 학습자는 '영화'를 '경제 발전의 계획이나 청사진'으로 보고[5], '영화를 보고 애국가를 경청하는 사람'들을 '하늘로 높이 날아가는 새'와 동일시시켰대[6,7]. 이 두 학습자는 시의 주제를 파악하는 데에 합의를 이루었지만, 모두 확정되지 않은 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락 때문에 불안감을 느끼고 있다고 토로하였다. 이 두 명의 학습자는 1차 읽기 과정에서 타당한 해석 과정을 산출하지는 못하였으나, 한국의 1980년대의 시대 배경에 대한 탐구를 통해 한국의 시대 배경과

CSC-GDT-G1-3: 嗯, 对。都是差不多的。都已经80年代了。【5】电影的话可能就是人们的一种计划或者是预想吧。也可以说是对未来的一种希望。也就是80年代韩国制定的发展计划之类的吧。【6】就有点像咱们的5年计划一样的。韩国也有这样的计划吗?既然制定了计划肯定就得努力实施,然后充满希望的未来就像电影一样展现在眼前。甚至比预想的还要好。【7】咱们国家每次5年计划不都是提前完成的吗,所以韩国也是当时是充满希望的国家,像鸟儿一样腾飞吧。

33) 양해성, 「문학교과서에 수록된 황지우 시의 학습활동에 대한 비판적 고찰」, 고려대학교 대학원 석사학위논문, 2017, 21-22쪽.

관련된 사회문화적 맥락의 중요성을 인식하게 되었다. 이는 또한 동시대의 한국과 중국의 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락 간의 차이에 대한 사고를 촉발하는 좋은 계기가 되었다.

지금까지 중국인 학습자들이 시대 배경 차원의 담지체를 발견하고, 이를 바탕으로 하여 한국의 사회문화적 맥락을 탐구하는 양상들을 살펴보았다. 학습자들이 산출한 반응을 통해서 알 수 있듯이, 중국인 학습자들이 한국의 역사와 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락을 추측할 때, 다양한 경로를 통해 다양한 배경 지식을 동원할 수 있었다. 그러나 환기된 다양한 사회문화적 맥락들을 직면하고 있는 학습자들이 판단하고 선택할 수 있는 능력이 비교적 약해 보였다. 동시에 환기된 사회문화적 맥락들 가운데 어떤 것이 해석 과정에 투입 가능한지, 유사한 사회문화적 맥락들이 서로 부딪칠 때 어떤 것을 선택해야 하는지를 스스로 판단하는 능력이 여전히 부족하다고 할 수 있다. 따라서 학습자들로 하여금 유의미한 사회문화적 맥락을 환기하게 하고, 다양한 맥락들 앞에서 스스로 판단과 선택할 수 있는 능력을 키우게 할 필요가 있다. 이런 선택과 판단의 안목을 형성하는 데에 있어서 어느 정도의 '자극'이 요구되는데, 교수-학습 현장에서는 교사가 학습자에게 이러한 자극을 주어야 한다. 따라서 어떤 교육적 처치를 통해 학습자들로 하여금 능동적으로 사회문화적 맥락을 선택하게 하고, 주종관계를 돋보이게 통합하게 할 수 있는지가 교수-학습 내용을 설계하는 과정에서의 중요한 과제가 된다.

(2) 작가 배경 차원의 담지체 발견

표현론적 관점에 의하면 작품은 작가의 사상과 감정의 표현이다. 즉, 작가의 사상과 세계관은 문학 작품에 영향을 미치게 된다. 모든 작가는 사회의 구성원이기에 하나의 사회적 존재로서 연구될 수 있다. 작가의 전기가 주요한 연구 원천이지만, 그와 같은 연구는 작가의 출생이나, 그가 몸담고 살고 있는 전반적인 환경에 대한 연구로 손쉽게 확대될 수 있다.³⁴⁾

작가가 본인과 관련된 내용을 일정한 코드(code)로 바꿔 시 텍스트에 심는다. 독자는 이 코드를 찾아내서 중요한 실마리로 삼아 다른 맥락 요소들과 결합하여 시 작품이 창작된 시대, 그리고 그 시대에 살았거나 살고 있는 작가의 모습을 환원시킨다. 따라서 시를 읽는 과정이 어려운 퍼즐을 푸는 과정이라고 비유한다면, 시 텍스트 안에서 시인과 관련된 사회문화적 맥락 담지체를 발견하는 것은 이 퍼즐을 해결해주는 좋은 힌트라고 할 수 있다.

시인은 다양한 코드로 본인과 관련된 정보들을 독자에게 알려준다. 이 코드는 숫자가 될 수도 있고, 인명이나 지명이 될 수도 있으며, 심지어 형용사나 부사와 같은 수식어 등의 형태로도 나타난다. 두 집단의 학습자들에게는 작가 배경 차원의 담지체를 발견하는 것이 그다지

34) R. Welck, A. Warren, *Theory of literature*, 이경수 역, 『문학의 이론』, 문예출판사, 1993, 131-134쪽.

어려운 일이 아니었다. 모국 문학 교육에서 작가에 대한 이해가 필수적인 요구 사항으로 간주되어 왔으며, 응시 전략으로서의 '텍스트 내에서 작가와 관련된 실마리 찾기'와 같은 기교도 거듭 강조되어 왔기 때문이다. 따라서 텍스트에 나와 있는 숫자, 장소 명사, 특별한 동사나 수식어 등이 학습자들에게는 중요한 '체크 대상'이 되며, 이러한 실마리에 포함된 의미를 파악해 내기 위해 학습자들이 다양한 방법들을 모색하게 된다.

그러나 한국 현대시를 읽는 중국인 학습자들에게는 '특별한 실마리'들을 찾아내서 작가 맥락을 파악하면서 시를 해석하는 과정이 모국의 시 읽기보다 훨씬 더 복잡해졌다고 할 수 있다. 작가 배경 차원의 담지체를 찾아내는 것도 도전이지만, 한국의 사회문화적 맥락에서 담지체의 의미를 타당하게 파악해 내는 것도 결코 쉬운 일이 아니기 때문이다. 달리 표현하면, 학습자들이 작가 배경 차원의 담지체를 발견했다고 하더라도 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 부족하기 때문에 판단의 공백과 맥락 선택의 갈등이 학습자들에게 회피할 수 없는 난관이 된다.

해석의 난관을 극복하기 위해 두 집단의 학습자들은 중국의 사회문화적 맥락을 빌려 작가의 배경을 추측하는 시도를 하곤 하였다. 이 과정에서 과잉 간섭이나 맥락 간의 단층(斷層)으로 인해 실패한 경우가 많았고, 원래 작가가 의도한 해석의 효과에 못 미치는 양상도 역시 비일비재하게 나타났다. 재한 학습자들은 특정한 시대 배경(일제강점기, 남북분단)에 대해 어느 정도 이해하고 있기 때문에 작가와 관련된 담지체를 발견할 때 이를 적극적으로 활용하려는 경우가 간혹 있었다. 그러나 재중 학습자들과 같은 경우에는 작가에 관한 지식이 부족하기 때문에 오히려 모국의 사회문화적 맥락에 과도하게 의존하려고 하였다. 결국은 대부분 재중 학습자들이 또 다시 '과도한 의존'과 '과잉 간섭'의 악순환에 빠지게 되며, 작가에 대해 올바른 추측을 한 경우는 상당히 드물었다.

다음의 토의 자료는 재한 학습자들이 작가 배경 차원의 담지체를 발견하고, 이에 따라 작가와 관련된 사회문화적 맥락을 탐구하는 과정을 보여준다. 중국인 학습자들은 시 텍스트 표면에 나타난 명확한 작가 배경 차원의 담지체를 잘 파악할 수 있었다. 예를 들어, 김구동의 <북에서 온 어머니 편지>에서 작가의 나이를 명확하게 '23살'과 '47살'로 표현된다. 시를 읽은 절대다수의 학습자들은 이 담지체를 통해 작가와 관련된 사회문화적 맥락을 어느 정도 추측해 낼 수 있었다. 그러나 이 시와 달리, 윤동주의 <별 헤는 밤>에서는 작가 배경 차원의 담지체가 비교적 은밀하게 나타난다. 윤동주 시인에 대해 잘 모르는 중국인 학습자들은 작가 배경 차원의 담지체를 발견해낼 수 있었음에도 불구하고, 실제 시 해석 과정에서 이를 충분히 활용하지 못하였다. 뿐만 아니라 중국의 사회문화적 맥락에 의존하여 담지체의 함의를 추측해야 하기 때문에 의미 구성 과정에서 적지 않은 오류를 범하게 되었다.

[제한 학습자 집단]

CSK-GDT-G6-14: [1]시인이 왜 본인의 이름이 '부끄러운 이름'이라고 이야기하는 거야? 그리고 언덕 위에 이름을 썼는데 또다시 흙으로 덮어버린 이유가 뭘까? 이상하지 않아? 우리는 바닷가에 가서 모래 위에 이름을 쓰면 다시 지우지 않잖아?

CSK-GDT-G6-15: 어차피 파도 때문에 없어질 거니까. (웃음) [2]내 생각은 여기서 "어머니, 어머니" 두 번 나왔는데, 시인이 어머니를 강조하고 싶다는 거겠지. [3]중국에서 어머니 얘기가 나오면 그냥 어머니이기도 하지만 "조국"이라는 의미도 있잖아? 이렇게 생각하면 [4]시인이 어떤 부끄러운 일을 한 게 아닐까? 그 부끄러운 일 때문에 조국이 어떤 피해를 입었다든지. 아니면 본인이 조국을 배신했다든지 등등 이런 가능성도 있지. [5]항일전쟁 주제의 드라마를 보면 이런 이야기가 많이 나오잖아. 간첩과 같은 사람? (웃음) 등등. 그래서 시인도 비슷한 경험이 있을 수가 있지.

--[CSK-GDT-G6-〈별 헤는 밤〉-GD]35)

많은 '이름'이 등장한 <별 헤는 밤>에서는 '부끄럽다'라는 형용사로 수식된 '나의 이름'은 몹시 '자극적인 표현'이라고 할 수 있다. 시인은 언덕 위에 자신의 이름자를 써보고 또 다시 흙으로 덮어버리고 만다. 여기에는 일제에 의해 강요된 '창씨개명'이라는 역사 사건이 가로놓여 있다. '이름자'라는 시어는 당시 창씨개명을 고민하던 시인의 심정을 대변하고 있다. 일본 유학을 위해 당시 운동주는 본인의 이름을 '히라누마 도오쥬우(平沼東柱)'로 바꾸었기 때문이다. 시인이 불러본 그 많은 그리운 이름들이 별빛과 함께 언덕 위에 내린 후, 그 이름들 곁에 자신의 이름을 썼는데, 그 이름이 너무도 부끄럽게 느껴졌다. 이러한 '부끄러움'은 "개명한 자기 자신에게서 느끼는 부끄러움"³⁶⁾이고, 조국을 위해 끝까지 싸우지 못한 지식인의 부끄러움이기도 하다. 그러나 시인은 다시 봄이 오면 "내 이름자 묻힌 언덕 위에도 자랑처럼 풀이 무성할 게외다" 라고 이 시를 마침으로써 그렇게 덮어버린 자신의 이름이 언젠가는 부활할 거라는 희망을 표명하고 있다. 바로 이 대목에서 일제 말기에 억압적 시대 상황을 흔들리지 않은 믿음으로 극복해 내고자 하는 이 시의 저항적 성격³⁷⁾이 분명히 드러난다.

35) CSK-GDT-G6-14: [1]诗人为啥说他自己的名字是'부끄러운 이름'啊? 再有他在山坡上写下名字之后又用土盖上了,这又是因为啥? 不奇怪吗? 咱们去海边在沙滩上写名字的话会有谁会再擦掉啊?

CSK-GDT-G6-15: 不擦也会被海浪冲掉. (笑)[2]我觉得吧,你看这边不是说了两次"어머니, 어머니"吗? 那肯定是为了强调. [3]要是咱们的话要是'母亲'这样的字眼出现的话,虽然也指代母亲,但是很多情况不是也代指"祖国"吗? 要是这么想的话[4]难道诗人干了什么见不得人的事儿? 或许是给祖国招来祸患,在不就是叛国等等,也会有这样的可能吧. [5]你看那些抗战神剧,一般不都是这样的情节吗,间谍啊,特务啊什么的. (笑)诗人也有可能这样啊.

36) 류양선은 운동주 시중의 '부끄러움'이란 시인이 이 세상의 다른 사람들을 의식해서 생기는 감정이 아니라 자신의 마음을 투명하게 하늘에 비추어 본 데서 오는 감정이라고 강조하고 있다. 류양선, 「운동주의 <별 헤는 밤> 분석」, 『한국현대문학연구』 29호, 한국현대문학회, 2009, 390-392쪽 참조.

37) 윤여탁은 '저항시' 측면만으로는 운동주의 삶과 문학을 온전히 설명할 수 없다는 측면의 논의를 진행하였다. 윤여탁, 「자아 성찰의 내면적 고백」, 김은전 외, 『한국현대시인론』, 시와시학사, 1995, 336쪽.

운동주가 민족 시인으로서의 이러한 복잡하고 자책하는 심정은 그에 대해 잘 모르는 중국인 학습자들에게 헤아리기가 어려웠다. 재한 학습자 CSK-GDT-G6-14는 '부끄러운 이름'을 작가 배경 차원의 담지체로 삼았다[1]. 이 학습자는 감정이입을 통하여 이 담지체를 이해하려고 하였으나, 작가 생애 및 창씨개명과 관련된 사회문화적 맥락에 대한 이해가 결여되어 있기 때문에, 결국은 작가와의 동위치환(同位置換)은 실패로 끝났다. 학습자CSK-GDT-G6-15는 구절의 형식에 대한 고려에서 출발하여 작가 배경을 보완할 수 있는 또 다른 담지체를 파악하려고 하였다[2]. 중국 문학 작품에서 자주 등장한 '어머니'라는 이미지는 '조국'과 동일시된 경우가 많기 때문에, 여기서 이 학습자가 모국의 사회문화적 맥락의 영향을 받아, 시 텍스트에 두 번 나타난 '어머니'를 조국의 상징과 충성을 불러일으키는 구호로 해석하였다[3]. 따라서 이 학습자에게 '부끄러운 이름'은 '조국을 배신한 시인의 자책'으로 받아들여졌으며, 작가가 의도한 의미와 정반대 방향으로 시를 오독하고 말았다[4]. 뿐만 아니라 이 학습자는 '중국에서 항일전쟁을 주제로 한 드라마'를 언급하면서 '부끄럽다'와 관련된 장면을 상기하게 되고, 발화 [4.5]와 같은 판단의 합리성을 재언하였다. 이처럼, 모국의 사회문화적 맥락에 대한 과도 의존과 과잉 간접 작용이 담지체를 해석하는 과정에 미치는 부정적 영향이 또 다시 입증되었다. 학습자들이 담지체를 통해 작가와 관련된 타당한 사회문화적 맥락을 환기하거나 추측하는 것도 중요하지만, 처음부터 어떻게 보다 더 타당한 사회문화적 맥락을 환기할 수 있는지에 대한 고민도 병행해야 한다. 시 텍스트에 어떤 요소가 작가 배경 차원의 담지체가 될 수 있는지, 이 담지체를 통해 어떻게 또한 무엇을 알아낼 수 있는지에 대한 설명과 교육적 자극이 실제 교수-학습 과정에서 선행되어야 한다고 본다.

문학 작품의 해석은 작품 내재적 방법에만 의존할 수 없다. 작품 내재적 방법과 외재적 방법은 서로 상호보완적인 관계에 있으므로, 중요한 작품들의 경우에는 작품의 의도와는 다른 문학적 의미가 추가적으로 발생할 수 있다.³⁸⁾ 한 편의 시는 작가 배경 차원의 사회문화적 맥락과의 결합을 통해 그 의미가 구체화될 수 있다. 작가와 관련된 타당한 사회문화적 맥락이 환기될 때 시의 전반적인 내용에 대한 추측이 가능하며, 심지어 다른 측면의 사회문화적 맥락의 부족으로 인해 생긴 해석의 '빈틈'을 보완할 수도 있다. 다음의 토의 자료는 재중 학습자들이 모국의 사회문화적 맥락을 활용함으로써 비교적 타당한 방향으로 작가와 관련된 사회문화적 맥락을 추측하는 과정을 보여준다. 작가 배경 차원의 담지체를 타당하게 해석하는 데에 있어서 학습자들의 능동적 탐구가 요구될 뿐만 아니라, 모국의 사회문화적 맥락에 대한 심화된 이해도 빠질 수 없는 요소가 된다.

38) 고위공, 『해석학과 문예학』, 서린문화사, 1983, 166쪽.

[재중 학습자 집단]

CSC-GDT-G2-4: [1]이 이름들 말이야. 어렸을 때 친구들의 이름, 이국 소녀들의 이름, 아기 어머니의 이름, 가난한 이웃들의 이름, 그리고 동물들의 이름, 마지막에 외국 사람들의 이름도 나왔어. 혼란스럽네. 시인이 옛날의 추억을 회상하는 것 같아. 중국에서 이런 이야기가 있어. 주마등(走马灯)이라고. 사람이 죽기 전에 예전에 자기 자신이 겪었던 일들, 만났던 사람들을 많이 생각하잖아. [2]여기서 시인도 이런 상황에 있을까? 어렸을 때 친구들을 생각하는 걸 보니까 나이가 그렇게 많지 않을 텐데... 그리고... [3]'이국' 소녀는 외국인 아이 말하는 거야? 그럼 시인은 어렸을 때 외국에서 살았다는 건데. 혹시 일본 아니야?

CSC-GDT-G2-6: 근데 동물들의 이름을 보니까 일본이 아닌 것 같아. 여기 "노루"가 나온 것 안 보여? [4]노루는 중국 동북지역에 나온 동물인 것 같은데? [5]초등학교 때 이런 속담도 배웠어. "방망이로 노루를 때리고, 바가지로 물고기를 잡고, 산팽이 저절로 가마솥에 들어간다(棒打狗子, 瓢舀鱼, 野鸡飞到饭锅里)"라고. 동북지역의 물산이 아주 풍부하다는 얘기야. 내가 볼 때 시인이 동북지역과 무슨 연관이 있는 게 아닐까? [6]북한도 동북 삼성(東北三省)과 가깝잖아?

--[CSC-GDT-G2-<별 헤는 밤>-GD]>39)

운동주 시의 특징은 지극히 사적인 것이라고 할 수 있다. 그는 자기 혼자서 일기처럼 시를 썼고, 그리고 혼자서 읽었기 때문이다.⁴⁰⁾ 그리고 그런 만큼 그의 시에서는 '시적 화자'와 '작가'가 일치되어 있다. 따라서 본인이 아니어서는 이해하기 어려운 부분이 생기는 것은 자연스럽다. 따라서 운동주의 사적인 맥락이나 개인적인 삶을 전반적으로 잘 아는 독자라면 그의 시를 비교적 쉽게 이해할 수 있다.

중국인 학습자들에게 운동주는 그리 거리감이 있는 시인이 아니다. 어렸을 때 길림성 용정시(吉林省龍井市)에서 태어났고, 시에 나타난 만주에 대한 추억도 적지 않은 단서를 제공해주고 있다. 조선족이 아닌 한족 학습자들에게는 운동주 시인을 접할 수 있는 기회가 그다지 많지 않기 때문에 담지체를 통해 작가와 관련된 사회문화적 맥락을 탐구하는 과정에서 다양한 중국의 사회문화적 맥락을 동원하게 된다. 예를 들어, 발화 [1]에서 재중 학습자 CSC-GDT-G2-4는 시적 화자가 자기의 어린 시절과 고향을 그리워하고 있다는 내용을 파악한 다음, 화자가 수차례 언급하게 된 '이름'을 작가 차원의 담지체로 삼았

39) CSC-GDT-G2-4: [1]我想说这些名字。小时候朋友的名字，然后是异国少女的名字，孩子妈妈的名字，然后是穷邻居的名字，还有就是动物的名字，最后连洋名字都出现了。真的是有点乱。诗人好像是在回想以前的回忆。在中国不是有这样的说法吗，叫走马灯。就是人在临死前总会想起自己以前经历过的事儿，见过的人。[2]这边诗人是不是也是这种情况啊？看到他在回想小时候的朋友我觉得这个诗人应该不是年纪很大吧... 再就是... [3]'异国'是在说外国的孩子吗？那这个诗人是不是小时候在外国生活过？难道是日本？

CSC-GDT-G2-6: 但是单看这些动物的名字的话好像不是日本。你没看到这边有一个“狗子”这个词吗？[4]노루好像是生在中国东北的动物。[5]小学的时候好像学过这个谚语。“棒打狗子，瓢舀鱼，野鸡飞到饭锅里”说的是中国东北物产很丰富。我觉得诗人是不是和中国东北有什么关系啊？[6]北韩不是离东北很近吗？

40) 이남호, 『교과서에 실린 문학 작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 현대문학, 2005, 74-75쪽.

다. 많은 이름을 한꺼번에 부를 수 있는 상황을 모국의 사회문화적 맥락에 대입시킨 뒤 '주마등(走馬燈) 풍습'⁴¹⁾을 연상하게 되었다[1]. 이 학습자가 이를 근거로 하여 작품을 창작했을 시인이 처한 상황을 환원하려고 하였으며, 어린 시절의 추억을 상징하는 이름들을 부른 이유도 함께 추측하였다[2]. 담지체 '이국'이 발견되자, 이 학습자는 '일제강점기'를 상기하면서 '이국=일본'이라는 판단을 내리게 되었다[3].

사전을 통해 시에 나타난 많은 이름을 하나씩 확인한 학습자 CSC-GDT-G2-6은 해석의 초점을 담지체 '노루'에 맞추었다[4]. 중국의 사회문화적 맥락에서 '노루'와 관련된 속담을 환기하였는데, '노루는 중국 동북지역과 연관된 동물'이라는 중요한 단서를 발견하게 되었다[5]. 이 학습자는 모국의 사회문화적 맥락을 적절하게 활용함으로써 작가 배경 차원의 담지체의 의미를 타당한 방향으로 파악하였다. 그러나 너무나 아쉽게도, 이 학습자가 가지고 있는 일제강점기 조선족의 이주, 그리고 '만주 지역'과 한국 근대사 간의 관련성에 대한 이해가 불완전하기 때문에, 결국에는 편파적인 해석을 산출하고 말았다[6].

중국인 학습자들이 활용할 수 있는 작가에 대한 사회문화적 맥락은 지극히 제한적이다. 그러나 학습자들이 다양한 수단과 방법을 동원하여 작가 배경 차원의 담지체를 발견하고, 모국의 사회문화적 맥락을 기반으로 하여 작가에 대한 정보들을 추측할 능력을 충분히 지니고 있다는 것이 상술한 사례들을 통해 입증되었다. 또 한편으로는, 특정한 시나 시인의 작품을 제대로 이해하기 위해서는 독자가 작가의 삶, 또는 내면과 관련된 맥락들을 파악할 필요가 있다. 따라서 작가 배경 차원의 사회문화적 맥락은 시 해석 결과의 타당도를 높일 수 있을 뿐만 아니라, 특정한 시 작품에 나타난 난해한 의미를 파악해 낼 수 있는 단서를 제공해 주기도 한다.

2. 학습자와 텍스트의 사회문화적 맥락 간 긴장 관계 탐구를 통한 맥락 교섭

사회문화적 맥락 작용 단계에서는 학습자들이 텍스트 표면에 나타나 있는 담지체를 통하여 다양한 사회문화적 맥락을 환기하여 이를 시의 의미 구성에 투입하는 과정을 다루었다. 이어서 진행되는 맥락 교섭 단계에서는 학습자가 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락과 개인 및 본인이 속한 사회 공동체의 사회문화적 맥락 이 네 가지 요소의 중심에 위치하여, 다양한 사회문화적 맥락을 비교하고 선택하며, 맥락 간의 긴장 관계 속에서 해석의 길을 개척해 나간다.

41) 중국은 고대부터 정월 보름날에 각양각색의 등(燈)을 다는 풍습이 있었는데, 그 중 대표적인 것이 바로 주마등이다. 등 위에 등근 원반을 올려놓고 원반의 가장자리를 따라 말이 달리는 그림을 붙인 후, 밑에서 촛불을 밝히면 등 내부의 공기가 대류 현상을 일으켜 원반을 돌게 하는데, 원반이 돌면 마치 말이 질주하는 것처럼 보이기 때문에 '주마등'이라고 불렸다. '주마등'은 세월의 빠름이나 어떤 사물이 하루가 다르게 변하는 것을 비유하는 말로 쓰이게 되었다. 또한 사람이 임종할 때 주마등처럼 과거의 추억을 하나씩 회상하는 행동을 지칭하기도 한다.

1) 사회문화적 맥락 간 동질성에 대한 탐구

외국어로 된 문학 작품을 읽는 능력과 모국어로 된 문학 작품을 읽는 능력은 서로 전이가 가능하며 서로 얽혀 있는 것이라 할 수 있다.⁴²⁾ 그렇다면 한국 문학 작품을 읽는 능력은 표면적으로는 중국 문학 작품 읽기와 다르지만 근본적으로는 상호의존적이거나 동일한 능력이라고 볼 수 있다. 중국인 학습자들은 시 텍스트를 읽을 때, 예전에 접해보지 못했거나 전혀 알지 못하는 한국의 사회문화적 맥락과 부딪칠 경우가 많다. 이를 파악하고 이해하는 과정에서 끊임 없이 다양한 맥락 간의 상호작용을 경험하게 되는데, 외국인 독자로서의 학습자들은 당연히 맥락 간의 동질성에 많이 의존할 수밖에 없다. 사회문화적 맥락 간의 동질성에 기반하여 시를 읽을 때 학습자들은 생소한 텍스트로부터 친근감을 느낄 수 있고, 표면적 해독(decoding)을 넘어 이해(comprehension)의 단계에 도달하게 된다.

여기에서는 중국인 학습자들이 맥락 교섭 단계에서 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 동질성을 탐구하는 양상을 '경험의 유사성에 따른 탐구', '텍스트의 유사성에 따른 탐구', 그리고 '문화적 기반의 유사성에 따른 탐구' 등 3가지 측면으로 나눠 살펴보고자 한다.

(1) 경험의 유사성에 따른 탐구

학습자들은 보통 자신의 경험을 바탕으로 하여 시를 읽는다. 시를 해석하는 과정에서 학습자들이 경험 속에 담겨 있는 사회문화적 맥락을 살펴볼 수 있다면, 시를 자기화하는 과정에서는 텍스트를 둘러싼 사회문화적 맥락과 학습자가 가지는 사회문화적 맥락 간의 상호작용을 제대로 파악할 수 있게 된다. 학습자 내면에 잠재되어 있는 과거의 기억은 시 텍스트로 인해 활성화되는데, 환기되는 기억들을 통해 종종 삶에 대한 이해와 사회문화적 맥락에 대한 본인의 선택적 관심을 확인할 수 있다. 이 말인즉, 학습자가 시 텍스트의 어떤 내용에 초점을 두고 이해하느냐에 따라 환기한 사회문화적 맥락이 다르게 나타나며, 반대로 환기된 사회문화

42) 외국어 읽기 교육 연구 분야 중 모국어 읽기 능력의 전이에 관한 연구는 다양한 측면에서 이루어지고 있다. Cummins(1981)는 언어 발달의 전이 관계를 언어적 상호의존 가설(language interdependence hypothesis)로 설명하였다. 그는 한 언어로 이루어진 학습이 그 언어의 능숙도를 증진시키는 데에 있어 효과적이라면 거기서 획득한 능숙도는 다른 언어 학습에 전이될 것이며, 이를 위해서는 그 다른 언어에의 적절한 노출과 그 언어를 배우려는 적절한 동기가 필요하다고 하였다. Cummins(1984, 1991)는 이중 언어 교육에서 한 언어로 읽기/쓰기 학습이 이루어진다면 학습자는 읽기 능력만이 아닌 더 깊은 수준의 인지적 능력까지도 습득하게 될 것이라고 하였다. 이에 따르면 읽기와 쓰기 능력은 언어 간에 서로 전이가 가능하며, 서로 얽혀 있다고 볼 수 있다. 그러므로 L2 읽기/쓰기 능력은 표면적으로는 L1 읽기와 다르지만 근본적으로는 상호의존적이거나 동일한 능력이다. J. Cummins, Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children, in E. Bialystock (ed.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, 1991, pp.70-89.

적 맥락을 통해 개인적 경험과 기억이 확인된다고 할 수 있다.

표준국어대사전에 따르면 경험이란 "자신이 실제로 해 보거나 겪어봄. 또는 거기서 얻은 지식이나 기능"을 뜻한다. 그러므로 경험이라는 개념 속에는 실제로 직접 겪은 경험과, 거기서 얻은 지식이나 기능으로 표현된 간접 경험이라는 의미가 함께 포함되어 있다.⁴³⁾ 학습자의 개인 경험 속에 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락의 유사성이 높을 경우, 목표로 하는 사회문화적 맥락을 이해할 가능성이 높아진다. 반대로 유사성이 떨어지면 목표로 하는 사회문화적 맥락에 대해 거부감을 느끼거나 오해를 하는 경우가 많아진다. 중국인 학습자들은 자신의 경험을 시 텍스트에 비추어 보면서 자기에게 의미 있는 방식으로 텍스트를 수용해 나간다. 시 텍스트와 연결되는 사회문화적 맥락이 학습자의 개인적 경험과 유사점이 있을 때, 독자는 그 경험을 회상하면서 시의 의미를 구성해 나간다.

두 집단의 학습자들이 시를 읽는 과정을 관찰한 결과, 능동적으로 개인적 경험을 회상하면서 시 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락을 이해하려는 양상이 종종 나타났다. 학습자들에 의해 환기된 경험은 대부분 간접 경험이라고 할 수 있는데, 이러한 간접 경험은 학습자의 문학 읽기 경험, 모국에서 문학교육을 받은 경험, 그리고 역사, 사회, 정치 등 과목을 통해 배운 사회문화적 지식 등을 위주로 이루어진다. 그러나 학습자들이 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락과 유사한 개인의 직접 경험을 상기하는 경우는 상당히 드물었다. 이러한 양상이 나타난 이유로는 단순히 학습자가 직접 겪은 한국의 사회문화적 맥락과 유사한 개인 경험이 지극히 적었기 때문이라기보다는 학습자로 하여금 유사한 직접 경험을 상기할 수 있게 하는 계기와 자극이 그만큼 적었다고 보는 것이 더 타당할 것이다. 자신의 직접 경험을 거의 떠올리지 않은 재중 학습자에 비해, 재한 학습자들은 한국의 사회문화적 맥락과 유사한 직접 경험을 환기하는 경우가 가끔 있었다. 이는 재한 학습자들이 평소에 한국의 사회적, 문화적 환경에 노출된 시간이 많고, 한국의 사회문화적 맥락을 체험할 수 있는 기회가 훨씬 더 많기 때문이라고 할 수 있다.

다음 토의 자료는 재한 학습자들이 황지우의 <새들도 세상을 뜨는구나>를 읽고, 직접 겪은 한국의 사회문화적 맥락에 관한 개인 경험들을 환기하는 과정을 보여준다.

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G7-16: [1]"일제히 일어나 애국가를 경청한다"라는 구절이 참 인상적이야. (웃음) 그리고 [2]영화관에 있는 사람들을 '새 때'로 비유하고 있는데 정말 잘한 것 같아. 지난 여름방학 때 [3]난 아빠를 따라 중국의 1960년대의 모습을 그린 드라마를 봤거든. 거기에서도 '일제히 일어나 애국가를 부르는 내용'이 나왔더라고. 그리고 집집마다 모택동 주석의 사진을 벽에 걸어야 했고, 사람들이 동네 벽에 빨간색 글자로 모택동 어록(语录)을 쓰는 장면도 나왔어. 우리 아빠가 그 때 눈물까지 났더라고 (웃음) 나보고 그 때가 자기의 어

43) 하근희, 「문학 경험의 형성 과정에 나타난 독자 경험의 연관 유형 연구」, 『청람어문교육』 44호, 청람어문교육학회, 2011, 496-497쪽.

렸을 때였대. 실감이 난다. 진짜 (웃음).

CSK-GDT-G7-17: [4]나는 한국의 애국가를 들어본 적이 있어. 지금도 무슨 행사하기 전에 애국가를 부르잖아? 어떨 때는 방송만 듣고, 하여튼 한국의 애국심은 전 세계에서 정말 탐이야. 저번에 지하철을 탔는데 그때 러시아 월드컵 기간이었어. [5]어떤 아저씨가 핸드폰으로 경기를 보고 있었는데 옆에 앉아있는 사람도 같이 본 거야. 마침 그때 한국 팀 골을 넣었는데 갑자기 같이 손을 잡고 환호를 한 거야. 보니까 둘이 모르는 사이였어. (웃음)

--[CSK-GDT-G7-〈새들도 세상을 뜨는구나〉-GD]44)

<새들도 세상을 뜨는구나>는 "영화가 시작하기 전에 우리 일제히 일어나 애국가를 경청한다"라는 구절로 시작된다. 군사 독재 정권 아래에서 여가 생활을 즐길 때도 애국가를 불러야 하는 국민의 모습이 생동감 있게 그려진다. 재한 학습자 CSK-GDT-G7-16은 이 구절을 읽고 바로 본인이 직접 보게 된 중국의 1960년대의 모습에 대한 기억을 환기하였는데, 이를 통해 한국과 모국의 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락 간의 유사성을 발견하였다[1]. 따라서 '새 때=영화관의 사람들'이라는 판단을 내렸으며, 독재와 강압적 정치로 생긴 기형(畸形)적인 사회의 모습에 대해 깊이 공감하고 있었다[2]. 즉, 본인의 직접 경험을 환기함으로써 특정 시기의 한국과 중국 사회 모습의 유사성에 대한 이해부터 출발하여, 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락을 쉽게 환원할 수 있었다[3].

학습자 CSK-GDT-G7-17도 '일제히 일어나 애국가를 경청한다'에 해석의 초점을 맞추었는데, 한국에서 직접 겪은 개인 경험을 회상하면서 한국의 사회문화적 맥락 가운데 '애국정신'의 측면을 다시 확인하게 되었다. 이 학습자는 이전에 한국 애국가를 들은 적이 있었고, 한국에서 각종 행사를 시작하기 전에 '국민의례'로 애국가를 부르거나 국기에 대한 맹세와 같은 의식(儀式)을 하는 것을 직접 경험하였다. 이 학습자에게는 한국의 사회문화적 맥락에 관한 직접 경험의 환기는 시 해석의 관건이 되었다[4]. 이 학습자는 애국가를 경청하는 것을 애국정신과 동일시하였는데, 가장 먼저 환기된 개인 경험이 시의 의미 구성의 방향을 결정해 주었기 때문이다. 그는 예전에 보았던 '전국민 응원'의 모습을 머릿속에 떠올리면서 '한국 사람은 다른 나라 사람보다 유난히 애국 표현을 강렬하게 한다'와 같은, 학습자가 기존에 인지하고 있던 한국의 사회문화적 맥락을 재확인하였다[5]. 이처럼 학습자는 과거의 직접적인 경험을 통해 얻은 기억

44) CSK-GDT-G7-16: [1]我对“大家一起站起来听国歌”这句话感觉印象特别深刻。(笑) 还有就是[2]我觉得诗人把电影院里的人比作鸟也这种手法也处理的特别好。我记得去年放暑假的时候[3]我和我爸一起看了一部描写中国60年代的电视剧, 那里边刚好也出现了“一起起立唱国歌”的场面。当时家家户户墙上都挂着毛主席相, 人们在村口墙上还用红色油漆写毛主席语录呢。我记得我爸当时还在掉眼泪, 说那是他的童年。实在是太真实了, 真的。(笑)

CSK-GDT-G7-17: [4]我真的听过韩国的国歌。现在不也是在什么 행사开始之前也唱国歌吗? 有时候只听广播之类的。反正我就觉得韩国人的爱国心真的是全世界没有哪个国家能比。我记得有一次我坐地铁, 那时候正赶上俄罗斯世界杯好像是, [5]我就看见有一个아저씨用那个手机看比赛, 坐在他旁边的人就和他一起看。刚好那时候好像是韩国队进球了, 当时俩人就一起手拉手欢呼上了。再一看俩人根本不认识。(笑)

들을 비계로 삼아 시의 주제와 심층적 의미를 파악하는 과정에 투입한다. 이러한 개인의 직접 경험은 사회문화적 맥락 간의 동질성을 탐구하는 과정에 적지 않은 영향을 미치게 된다. 더 나아가 직접 경험을 환기함으로써 모국과 한국의 사회문화적 맥락 간의 동질성에 대해 깊이 이해할 수 있을 뿐만 아니라, 학습자와 시 텍스트 간의 거리도 좁힐 수 있다.

중국인 학습자들은 시를 읽으면서 본인의 간접 경험도 활용하게 된다. 그들은 모국에서 문학, 문화, 역사, 사회, 정치 등 교육을 통해 배운 지식들을 적극적으로 시 해석 과정에 투입한다. 학습자들은 다양한 간접 경험을 활용함으로써 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 동질성을 더 선명하게 인식하고, 이렇게 더욱 선명해진 인식을 다시 의미 구성 과정에 투입하여, 해석의 빈틈을 메우려고 한다.

이 같이 두 집단의 학습자들은 간접 경험을 환기하는 과정에서 서로 다른 양상을 보여주었다. 재한 학습자들은 환기할 수 있는 간접 경험의 폭이 재중 학습자들보다 훨씬 더 넓다고 볼 수 있다. 그들은 모국의 사회문화적 맥락에 관한 지식뿐만 아니라, 한국에서 배운 다양한 사회문화적 지식도 함께 환기한 경우가 많았다. 특히 양질의 대화 관계를 맺은 토의 집단에서는 재한 학습자들이 서로에게 경험을 환기할 수 있는 계기를 제공해 주고, 다 함께 경험을 공유하는 과정에서 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 동질성을 다방면으로 탐구할 수 있었다.

다음은 재한 학습자들이 모국에서 받은 문학교육과 문학 읽기 경험을 바탕으로 하여 사회문화적 맥락 간의 동질성을 탐구하는 과정을 보여주는 토의 자료이다.

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G8-19: 이 시는 [1]표면적으로 연인의 이별을 말하고 있지만 과연 연인만을 말하는 건지 의문이 들어. 연인은 왜 이별할 수밖에 없는지도 궁금해. 정말 떠나고 싶어서 떠나게 된 걸까? 그리고 [2]시에 수많은 의상(意象)들이 나오고 있어. 그럼 더 의심되지. 음... 아! 특히 '옛 맹서는 차디찬 티끌이 돼서야' [3]맹서? 혹시 본인의 의지? 꿈? 아님 계획을 말하는 것이 아닐까? 그러니까 단순히 연애시가 아닐 것 같아. 분명히 무언가를 상징하고 있던 말이지. 중국의 몽룡시파(朦朧詩派)⁴⁵처럼.

45) 몽룡시(朦朧詩)란 비평가들에 의해 난해하다고 해서 붙여진 명칭이다. '몽룡'이란 단어의 일반적 의미로 보았을 때, 이는 '안개 속에서 꽃을 바라보거나', '달이 나루를 건너는 듯한' 느낌을 표현하는 말이지만, 새로운 이론에 따르면, 시의 상징성과 암시성, 깊고 어두운 관념, 중첩되는 의상(意象), 그리고 잠재의식 등을 지칭한다고 한다. 몽룡시의 탄생은 중국 문화대혁명(文化大革命) 시기에서부터 거슬러 올라가서 살펴볼 수 있다. 문화대혁명 시기에는 집단 속의 '나'의 감정과 개성이 억눌려 있을 수밖에 없었으며, 이 암흑의 시기가 끝나자 속박되었던 개인의 감정이 분출되면서 표출 방식이나 내용에 있어서 순간의 번뜩임과 통쾌함이 보이게 되기도 하였다. 이러한 것이 시가분야에서 집약되어 나타난 것이 몽룡시이다. 몽룡시 작품들은 1976년 4월 5일 천안문 광장에 모여 주은래(周恩來)의 서거를 추모한 이른바 '천안문시가(天安門詩歌)'에서 비롯된다. 1978년 가을에 20여명의 청년 노동자와 대학생들은 북경(北京)에서 철공 노동자 북도(北島)와 제지공 망극(芒克)을 중심으로 민간 간행물 『금천(今天)』을 간행하였으며 정치·사회적인 내용을 전혀 제재하지 않고 순수문학 작품만을 게재했다. 『금천』에 수록된 작품들은 시인의 개인적인 감정을 대담하게 표출하며, 정치에 대한 환멸, 사회주의 사회

CSK-GDT-G8-21: 나는 [4]오히려 <아리랑>이 생각나. (웃음) 너무 비슷해서 그래. 내가 이해하기로는 <아리랑>도 연인(부부)간의 이별을 말하고 있고, 전쟁 때문에 헤어질 수밖에 없고, 헤어져 있지만 여전히 사랑하고 있다는 것을 말하고 있으니까.

CSK-GDT-G8-19: 맞다! [5]전쟁! 네 얘기를 들어보니까 이 시는 연인의 이별만을 이야기하는 시가 아니야. 그러니까 [6]1926년의 한국은 일본의 식민통치를 당하고 있는 시대이잖아. 그러면 [7]분명히 엄격한 언론 통제가 있었을 테고, 이 시처럼 은밀하게 의상으로 말할 수밖에 없는 거지.

CSK-GDT-G8-21: [8]아... 그래서 <님의 침묵>이라고 하는구나. 님은 국가나 국민을 지칭하는 것이고, 암흑한 시대에 침략과 압박을 당하면서도 침묵할 수밖에 없어. [9]우리와 비슷하잖아? 항일전쟁 시대에 중국의 문인들도 이렇게 은밀하게 시를 썼을 거야.

CSK-GDT-G8-19: 오. 맞아. 여기 그래서 여기 나와 있는 [10]푸른 산빛, '단풍 나무 숲'이 강산(江山)이나 조국의 경치를 묘사하는 부분이겠네. [11]예전에 우리 당시를 배웠을 때도 그랬잖아. 처음에 경치를 묘사하고, 작기의 감정을 충분히 표현한 다음 더 고차원적인 주제를 밝히는 것처럼. 그러면 님은 국가가 맞네.

CSK-GDT-G8-20: 근데 말이야, [12]이 시는 애인과의 이별과 전혀 상관없다고도 할 수 없는 것 같아. "날카로운 첫키스", "향기로운 님의 말소리, 꽃다운 님의 얼굴" 이런 표현들은 조국을 수식하기가 좀 이상하지 않아? [13]갑자기 서지마(徐志摩)가 쓴 <재별강교(再別康橋)>⁴⁶⁾가 생각나. 확인해보니 그 시는 1928년 발표된 작품이야. 모교와 작별하는 시이지만 애인과의 이별도 동시에 말하고 있지. 특히, "사뿐히 내가 가네. 마치 사뿐히 왔듯"이런 구절이 이 시의 첫 행과 너무 유사하지 않아?

CSK-GDT-G8-19: 그러면 이 작가가 민족을 위해 희생하거나 아주 용감한 항일지사(抗日志士)일까? 조국을 구하러 가기 전에 애인과 결별하는 것일까? (다 함께 웃음)

CSK-GDT-G8-21: 난 어떤 해석이 정답인지 잘 모르겠지만, [14]시의 영혼은 맨 마지막

에서 청년들이 겪는 좌절, 인간적인 삶의 진실 등을 은유·비유·연상·상상력 등을 활용하여 과거의 시 창작 수법에서 완전히 벗어난 상징주의적·모더니즘적 수법을 활용했다. 이런 시를 주력으로 창작한 시인들, 북도(北島), 망크(芒克), 서정(舒婷), 강하(江河), 양련(楊煉) 등이 몽롱시인이라고 불리었으며, 이 시인들이 이끈 시의 풍조(風潮)를 일컬어 몽롱시파라고 불렀다. 김영구·김시준, 『중국현대문학론』, 한국방송통신대학교출판부, 2002, 209-210쪽 참조.

46) 徐志摩《再別康橋》

轻轻的我走了，正如我轻轻的来；我轻轻的招手，作别西天的云彩。// 那河畔的金柳，是夕阳中的新娘；波光里的艳影，在我的心头荡漾。// 软泥上的青荇，油油的在水底招摇；在康河的柔波里，我甘心做一条水草！// 那榆荫下的一潭，不是清泉，是天上虹；揉碎在浮藻间，沉淀着彩虹似的梦。// 寻梦？撑一支长篙，向青草更青处漫溯；满载一船星辉，在星辉斑斓里放歌。// 但我不能放歌，悄悄是别离的笙箫；夏虫也为我沉默，沉默是今晚的康桥！// 悄悄的我走了，正如我悄悄的来；我挥一挥衣袖，不带走一片云彩。

번역: 서지마 <재별강교>

사뿐히 내가 가네. 마치 사뿐히 왔듯; 가볍게 손을 흔들고 서쪽 하늘 구름과 작별하네.// 강가의 금색 버드나무는 석양 중의 신부, 반짝이는 물결속의 아름다운 그림자는 내 마음에 출렁이네.// 부드러운 진흙 위의 연꽃 미끄러지며 물속을 헤매고 강하의 부드러운 물결에서 난 기꺼이 하나의 수초가 되리!// 나무 그늘 아래 연못은 맑은 샘물이 아니, 하늘에 걸린 무지개. 산산조각 난 무늬엔 무지개 같은 꿈이 서려있네. // 꿈을 찾나요? 노를 저어 푸른 풀을 향해, 더 푸르른 곳으로 가요. 배 한가득 별빛을 담아 찬란한 별빛 속에서 크게 노래해요.//그러나 노래할 수 없네요. 조용히 들려오는 이별의 소리에. 여름 별레도 날 위해 침묵하고, 침묵은 오늘 밤의 강교!// 조용히 내가 가네, 마치 조용히 왔듯. 옷자락을 흔들며 한쪽 구름마저 안 가져가네.

막에 재현되는 게 아닐까 싶어. "새 희망"이라는 단어가 나왔고, "님은 갔지만 나는님을 보내지 아니하였습니다"까지 강조하고 있는 것을 보니까, 이별은 슬프고 힘들지만 여전히 희망을 가지고 있다는 것을 표현하고 싶은 게 아니야? 그리고 다시 만날 것을 믿고 있어.

CSK-GDT-G8-20: [15]이렇게 연결해보니까 뭔가가 보이는 것 같아. 그러니까 [16]님은 우리 존경하는 상대에 대한 호칭인데, 누군지는 분명히 말하지 않았지만 여러 가지 가능성이 있는 거지. 애인이기도 하고 나라이기도 한 거야. 중요한 건 슬프지만 포기하거나 절망하지 않다는 거지.님을 애인으로 본다면, 사랑하는님을 보냈지만 여전히 사랑한다는 것이고, 국가로 본다면, 최후의 승리를 얻을 수 있다는 희망을 갖고 있는 거지. 이렇게 생각해보니까 이 시는 아주 명확해졌어. (웃음)

CSK-GDT-G8-21: 아~~넌 오늘 상태가 장난이 아닌데? (웃음) 네 말이 맞다면, [17]이 시는 정말 한국 현대시야. (웃음) 너무 함축적이잖아? 애국주의를 표현하고 있다는 것을 알겠는데, [18]중국에서 "님은 갔지만 난 보내지 않았다"처럼 말하는 건 상상이 안 돼. 시적 표현으로서는 좋지만, 모택동의 <심원춘·장사(沁园春·长沙)>⁴⁷⁾와 차이가 많이 나. (함께 웃음)

--[CSK-GDT-G8-<님의 침묵>-GD]48)

47) 毛泽东《沁园春·长沙》

独立寒秋，湘江北去，橘子洲头。看万山红遍，层林尽染；漫江碧透，百舸争流。鹰击长空，鱼翔浅底，万类霜天竞自由。怅寥廓，问苍茫大地，谁主沉浮？//携来百侣曾游。忆往昔峥嵘岁月稠。恰同学少年，风华正茂；书生意气，挥斥方遒。指点江山，激扬文字，粪土当年万户侯。曾记否，到中流击水，浪遏飞舟？

번역: 모택동 <심원춘·장사>

홀로 서 싸늘한 이 가을 상강 북쪽 굴자주 모래섬 가로 걸어간다. 온통 붉게 치장한 산에 층으로 겹쳐 물든 단풍나무들, 강들 투명하게 푸르고 온갖 배들 다투듯 내려 달리고, 매는 가없는 하늘을 치솟아 날고, 고기는 얇은 물 바닥을 유영하니, 깊은 가을 만물은 다투듯 자유롭다. 슬프게 드넓은 우주에 묻노니 이 광활한 천지에 누가 대륙의 운명을 주재하는가? // 친구들 함께 놀러 왔던 옛일을 생각하니 심상찮은 세월에 바쁘기만 했다. 함께 공부하던 재기 발랄하던 젊은 시절, 공부하는 이의 기제 마음대로 힘껏 펼쳐 내었지. 국가 대사를 비평하며 격렬한 글도 짓고 당시의 정객과 군벌을 벌레만도 못하게 여겼다. 기억하는가? 우리 함께 강 중간으로 헤칠 때의 물결이, 나르듯 지나던 배를 막아 세우던 것들!

48) CSK-GDT-G8-19: 我觉得这首诗吧[1]表面上好像是写恋人之间的离别,但是就在想他真的是只写恋人间的离别吗?再说恋人之间为什么非得离别也没说,难道真的是想离开而离开对方吗?再有,[2]诗里出现了很多意象,这就更让人起疑. 嗯... 啊! 那个“옛 맹서는 차디찬 티끌이 돼서야”这里边[3]盟誓?这个词儿说的是他本人的意志?梦想?再或者是自己的什么计划吗?反正就是说,这首诗不是单纯的恋爱诗.肯定是有象征意义在里面.就好像是中国的朦胧诗派那种.

CSK-GDT-G8-21: 我反而[4]想起的是《阿里郎》。(笑)不是,就是吧觉得他俩挺像的.我理解的《阿里郎》也是在说恋人的离别,因为战争不得不分开,虽然不在一起但是还是非常爱对方.

CSK-GDT-G8-19: 对啊! [5]战争! 听你这么一说(我也感觉)这诗肯定不是单纯说爱人之间的离别. [6]1926年韩国不是殖民统治时期吗?要是那样的话[7]肯定得有很严格的那个言论统治,就像这首诗似的只能用很晦涩的意象来表达.

CSK-GDT-G8-21: [8]啊... 所以说这首诗的题目叫《你的沉默》啊.你指的是国家或者是人民,然后在水深火热的时代饱受压迫. [9]其实和咱们挺像的.就是那个抗战的时候咱们国家很多文人肯定也是这样很隐晦的写诗.

CSK-GDT-G8-19: 对啊.所以这边这个什么 [10]‘푸른 산빛’, ‘단풍 나무숲’这些词都是描写江山或者祖国的呗. [11]就像咱以前学唐诗的时候不是也是吗?一开始先写景,然后写情,最后点题.你要是这样看的话那咱就指的是国家.

CSK-GDT-G8-20: 但是你们看, [12]这首诗好像也不能单纯说就和爱人的离别完全没关系. “날

일제강점기라는 시대 배경은 한국의 역사와 사회 전반을 아우르며, 본 연구에서 선정된 대부분의 작품의 해석에도 개입한다. 그러나 한용운의 <님의 침묵>은 일제강점기에 창작된 작품이지만, 다양한 사회문화적 맥락의 대입을 허용하고 풍부한 해석의 가능성을 지닌 작품이다. '님'은 이 시의 시안(詩眼)이 되며, '님'이라는 존재를 어떠한 사회문화적 맥락과 연결 짓느냐에 따라 그에 대한 해석도 다양하게 펼쳐진다. 따라서 이 시를 타당하게 해석하기 위해, 담지체로서의 '님'의 의미를 잘 파악해야 할 뿐만 아니라, 담지체와 연결 가능한 사회문화적 맥락에 대한 다양한 모색도 함께 요구된다.

상술한 토의 과정을 살펴보면, 재한 학습자들의 경우 시를 읽을 때 의도적으로 모국 문학 읽기 경험에 의존하려는 양상이 선명하게 나타났다. 학습자들에게 모국 문학 읽기 경험은 의미 구성의 '참조 기준'이자 해석 협의의 달성을 촉진시킨 촉매이다. 학습자 CSK-GDT-G8-19는 모국 문학 작품 읽기 경험을 환기하면서 시 텍스트의 심층적 의미를 탐구하기 시작하였다[1]. 이 학습자는 다양한 이미지에 집중하였는데[2], 특히 한자로 표기된 '맹서'라는 시어를 담지체로 삼아 중국의 사회문화적 맥락에 대입시켜 분석하였다. 뿐만 아니라 중국 문학사에 관한 배경 지식을 활용하여 상징적 이미지를 잘 활용하는 '몽룡시파'를 연상하게 되었으며, 시 텍스트 주제의 은밀성과 다양성을 제기하였다[3].

발화 [4]의 학습자는 한국에서 <아리랑>을 배운 기억을 되살리면서 시의 창작 배경에 대해 추측해 보았는데, '전쟁으로 인한 부부(애인)간의 이별'과 같은 해석 방향을 제안하였다. 따라서 발화 [5]의 학습자는 바로 제안을 채택하여 해석의 초점을 '전쟁'에 맞추려고 하였다. 이 학습자는 일제강점기와 중국 항일전쟁 이 두 가지 시대 배경의 동질성에 대한 인식에서 출발하여[6,7], 시적 이미지는 작가의 창작 의도에 대한 암시라고 결론을 내렸다. 발화 [8,9]에서

카로운 첫키스”, “향기로운 님의 말소리, 꽃다운 님의 얼굴” 这些地方你要是说修饰祖国的那不是也很奇怪吗? [13]我突然想到徐志摩写的那个《再别康桥》，对吧。我刚才查了一下那首诗是1928年发表的。虽然是和母校作别的诗，但是也同时暗含了爱人的离别啊。“轻轻地我走了，正如我轻轻地来”这句不是和这首诗的第一句挺像的？

CSK-GDT-G8-19: 那就是这个诗人是为民族牺牲的，再不就是抗日志士什么的。为了祖国和心爱的人诀别。(同笑)

CSK-GDT-G8-21: 我现在不知道这首诗正确的解释，[14]但是我就是觉得诗的灵魂往往在末尾显现。末尾出现了“새 희망”，然后又强调了“님은 갔지만 나는 님을 보내지 아니하였습니다”，这难道不是说虽然离别是悲伤且痛苦的，但是他仍然怀抱希望，并且相信还会再重逢吗？

CSK-GDT-G8-20: [15]这么连起来的话好像是看出来了。所以[16]님是我们对对方的敬称，我们现在不知道这个님到底是谁，但是他可以有很多种可能性。可能是爱人，也可能是国家。重要的是虽然离别很悲伤，但是不能放弃或者是绝望。要是把님看成是爱人的话，那就是虽然和爱人离别但是还深爱着对方。要是把님看成是国家的话，那就是还抱着取得最后胜利的希望。这样一梳理整首诗就已经读得很懂了。(笑)

CSK-GDT-G8-21: 你今天咋的啦?(笑)要是像你那么说的话，[17]这首诗真是韩国现代诗。(笑)写的也太含蓄了吧?我能理解诗人在说爱国主义的事儿，[18]但是在中国很难想象“님은 갔지만 난 님을 보내지 않았다”这样的话。诗是很美，但是就是和毛泽东的《沁园春·长沙》很不一样。(同笑)

의 학습자는 '침묵'을 담지체로 삼아 모국의 사회문화적 맥락에 대입시킴으로써 시의 주제에 대한 추측을 재확인하였다.

한편에, 학습자 CSK-GDT-G8-19는 당시(唐詩)를 배운 경험을 환기하고 있다. 발화 [10,11]을 통해서 볼 수 있듯이, 이 학습자가 이해하는 당시의 구조는 선경후정(先景後情)인데, 즉 먼저 경치와 주변 환경을 묘사한 다음 시의 결말에서 작가가 표출하고 싶은 감정과 주제를 밝힌다는 것이다. 이 학습자는 <님의 침묵>과 당시의 구조적 유사점을 확인하면서 작가가 주제를 제시하는 방식과 시 텍스트 구조 사이의 연관 관계를 분석하였다. 발화 [10]을 보면, 학습자는 중요하다고 생각하는 시어를 모국어로 직역하고 있는데, 번역 결과가 학습자의 판단에 직접적인 영향을 미쳤다는 것을 확인해 볼 수 있다. 즉, '푸른 산 빛'과 '단풍 나무숲'와 같은 표현은 학습자에 의해 단순히 '강산(江山)'으로 번역되었기 때문에, 님의 정체에 대한 파악도 '애인' 차원을 넘어 '국가나 조국'으로 승화되었다.

다른 한편으로, 발화 [12,13]에서의 학습자는 본인이 읽은 비슷한 시기에 창작된 현대시인 서지마(徐志摩)의 <재별강교(再別康橋)>를 반례(反例)로 제시하면서 <님의 침묵>이 '순수 애정시(愛情詩)'로 해석될 수 있는 가능성을 다시 제기하였다. '순수 애정시인가' 아니면 '애국주의 시인가', 이 두 가지 상반된 의견의 '합의 가능성'을 모색하기 위해 학습자 CSK-GDT-G8-21은 시 텍스트 마지막에 나타난 '새 희망', '님을 보내지 아니하였습니다'와 같은 구절을 핵심 담지체(시의 영혼)로 간주하였다[14]. 그리고 담지체가 암미(暗味)하는 심층적 의미를 탐구할 필요성을 느끼게 되며, 님의 정체가 담지체의 심층적 의미와 직결된다는 것을 깨닫게 되었다.

학습자 CSK-GDT-G8-20은 발화 [15,16]을 통하여 '님'의 다양성을 인정하고 있는데, 동료 학습자들의 대화 내용을 종합하여 구절 차원의 담지체인 "님은 갔지마는 나는 님을 보내지 아니하였습니다"의 의미를 님이 지나는 상징적 의미에 따라 각각 제시하였다. 발화[17]의 학습자는 '중국식 애국주의'의 특성을 잘 표현해 낸 모택동(毛澤東)의 작품을 떠올리면서, 한국 현대시에서 표현된 '한국식 애국주의'를 지각하여, 의미 구성의 심화를 경험하게 되었다[18].

상술한 학습자들 간 대화의 흐름을 잘 살펴보면, 학습자들이 시의 주제를 파악하는 과정에서 다양한 간접 경험을 환기하였다는 것을 확인할 수 있다. 발화 [2,3,10,11,14]에 나타난 중국 문학 읽기 경험을 통해 얻은 시의 구조적 특징에 대한 이해, 발화 [6,7]이 보여준 역사 교육을 통해 배운 시대 배경에 대한 인식, 그리고 발화 [4,16]에서 제시된 한국 문학 작품 읽기 경험 및 '님'의 문화적 의미에 대한 이해 등의 내용이 간접 경험과 사회문화적 맥락에 대한 이해도 사이의 연관관계를 잘 보여주었다. 뿐만 아니라 대화를 통해 중국인 학습자들이 다양한 간접 경험을 동원하여 생소한 사회문화적 맥락을 탐구할 수 있는 능력과 능동성을 충분히 가지고 있다는 것도 함께 입증되었다.

여기서 간과하지 말아야 될 것은 바로 토의 참여자 간의 열린 대화 관계가 개인 경험 활

성화 과정에 미치는 영향이다. 상술한 학습자들 간의 대화 관계를 잘 살펴보면, 학습자들은 서로의 의견을 경청하는 자세를 취하고 있다. 학습자들은 서로의 의견을 인정하고 존중하며, 열린 분위기 속에서 상호주관적인 토론망을 형성하고 있다. 학습자들은 발화를 할 때마다 상대방에게 해석의 비계를 제공해주고 있으며, 적극적인 응답으로 상대방을 격려하기까지 한다. 어떤 학습자는 모국 문학 작품을 읽은 경험을 제공해 주었다면, 또 어떤 학습자는 본인이 경험한 한국의 사회문화적 맥락을 상대방과 함께 공유하고자 했다. 특히, 다른 학습자들이 이견(異見)을 제기할 때 학습자들은 성급히 부정하거나 반발한다기보다 긍정적으로 검토하고, 상대방이 제공해준 실마리에 따라 해석의 구도를 조정하고자 하는 모습을 보였다. 학습자가 무의식적으로 한 반응이지만, '네가 한 말을 듣고', '아! 맞다', '그래서 00하는구나', '네 말이 맞다면'와 같은 추임새까지 넣어 상대방에게 지속적으로 발언할 수 있도록 자신감을 주었다. 더 중요한 것은 학습자들이 상대방의 의견을 맹목적으로 받아들이기만 하는 것이 아니라, 발화 [12,13]처럼 유력한 근거를 제시하면서 다른 해석의 가능성이 충분히 존재할 수 있다는 것을 당당하게 제기한 학습자의 모습도 보였다는 것이다.

재중 학습자들 또한 시의 의미를 구성하는 과정에서 개인의 간접 경험을 환기함으로써 사회문화적 맥락 간의 동질성을 탐구하기 위해 노력하였다. 그러나 재한 학습자들에 비해 적절한 담지체를 포착하는 능력이 상대적으로 낮게 나타났으며, 담지체를 통해 환기한 개인 경험의 폭도 비교적 좁았다고 할 수 있다. 이와 같은 양상이 나타난 이유를 분석해 보자면, 재중 학습자들에게 있어서 한국의 사회문화적 맥락을 접할 수 있는 기회는 대부분 수업 시간에만 국한되어 있고, 교사가 개인 경험에 대한 회상을 통하여 사회문화적 맥락을 감지하게 하는 인도(引導) 및 훈련 또한 지극히 부족했음을 추정해 볼 수 있다.

다음의 토의 자료는 재중 학습자들이 <님의 침묵>을 읽고 개인의 간접 경험을 환기하는 양상을 보여준다. 학습자들은 담지체를 포착하고 이를 바탕으로 개인적인 경험을 환기하는 것에 익숙하지 않기 때문에 토의의 초반에 적지 않은 어려움을 겪었다.

[재중 학습자 집단]

CSC-GDT-G1-2: 솔직히... 시를 읽기는 읽었지만 잘 이해하지 못했어. 문학이 어려운지, 아니면 한국 문학이 어려운지... (웃음) [1]근데 이 님은 죽은 거야?

CSC-GDT-G1-1: [2]난 추억이라는 단어에 (집중했어)... 아마 이미 죽었을 가능성이 높지. 그 사람의 얼굴과 목소리(音容笑貌)를 추억하는 걸 보니까.

CSC-GDT-G1-3: [3]근데 님이 죽었다면 왜 제목에 침묵이라는 말을 썼어?

CSC-GDT-G1-1: [4]설마 저자가 '나'와 '님'이 두 가지 역할을 동시에 했을까? 난 이 시를 30%만 이해했어. 너는?

CSC-GDT-G1-2: (웃음) 난 너보다...(함께 웃음) 아니... 난 50% 쓰기는 썼는데, 30%와 별 차이가 없어. (함께 웃음) 있잖아... 내가 50%라고 쓴 이유는 [5]단어들은 다 알겠는데, 처음 본 시라고 봤을 때 모르는 단어들이 적은 편이야. 근데 이렇게 한 문장으로 연결되면

갑자기 어려워지는 것 같아.

--[CSC-GDT-G1-<님의 침묵>-GD]⁴⁹⁾

토의에 참여한 이 3명의 재중 학습자들은 담지체를 통해 개인 경험을 환기한다기보다는 담지체를 번역하는 데에 집중하고 있다. 모국의 사회문화적 맥락에만 의존하여 시 텍스트의 의미를 파악하려다 보니, 적지 않은 어려움에 부딪히게 되었다. 먼저, 학습자 CSC-GDT-G1-2는 '님은 갔습니다'라는 구절을 중국의 사회문화적 맥락에 대입시켜 '갔다=죽다-돌아가시다'로 번역하였대[1]. 이와 같은 의미 선상에서 학습자 CSC-GDT-G1-1은 '님의 목소리'와 '님의 얼굴'을 죽은 사람이 생전의 모습을 묘사하는 '음용소모(音容笑貌)'라는 번역어로 대체하였기 때문에 '님이 죽었다'거나 '나=님'과 같은 해석의 오류를 범하게 되었다[2,3,4]. '님이 누구인지', 그리고 '님이 과연 죽었는지'와 같은 의문을 가진 학습자 CSC-GDT-G1-3은 맹목적으로 '침묵'이라는 어휘소를 담지체로 간주하였는데, 활용할 수 있는 맥락 요소들이 통합되지 않은 상태에서 1차적 의미 구성을 시도하려다 보니, 해석의 방향을 타당한 방향으로 이끌지 못하였다. 따라서 상당수의 재중 학습자들이 발화 [5]에서 나타난 것과 같이 '단어를 다 알지만 문장으로 연결되면 무슨 뜻인지 모른다'라고 호소하게 되었다. 대부분의 재중 학습자들은 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 부족할 뿐만 아니라, 모국의 사회문화적 맥락에 대하여 적절한 개인 경험도 환기하지 못하였기 때문에 이와 같은 어려움을 겪게 된 것이라고 판단된다.

따라서 학습자들로 하여금 해석의 어려움에서 빠져나오게 하고, 능동적으로 개인 경험을 활성화할 수 있게 하기 위하여 연구자는 다음과 같이 유도하였으며, 이에 대한 학생의 반응은 다음과 같다.

연구자: [6]자,님은 도대체 누구인가?님은 이미 죽었는가?아님 다른 곳으로 떠나갔는가?나는님과 같은 사람인가?다른 사람인가?이런 질문들을한여러분은정말잘한것같아요 [7]지금우리는생각이많고,아이디어가많지만잘정리되어있지않은것같아요 [8]음...이렇게해볼까요?만약,여러분이영화감독이되었어요,<님의 침묵>이라는영화를찍을건데,등장인물,시나리오등을모두이시에근거하여창작해보라고한다면여러분은어떻게할생각인가요?

49) CSC-GDT-G1-2: 其实吧... 读是读完了,但是没看懂。不知道是文学太难,还是韩国文学太难。(笑) [1]这个님은死了吗?

CSC-GDT-G1-1: [2]我看的是'추억'这个单词... 很可能已经死了。因为我一直追忆着那个人的音容笑貌嘛。

CSC-GDT-G1-3: [3]但是님要是死了的话那为什么题目还说是你的沉默啊?

CSC-GDT-G1-1: [4]会不会是这个作者一人分饰两角,一边是我一边是님?我这首诗就读懂了30%,你呢?

CSC-GDT-G1-2: (笑)我比你...(同笑)不是... 我虽然写了50%,但是和30%差不多。(同笑)那个... 我之所以写50%吧,是因为[5]我认识大部分单词,要说是第一次读的诗的话不认识的单词算少的。但是为啥这些知道的单词连在一起就突然变得很难理解。

CSC-GDT-G1-2: 음... 어... 저는 [9] '침묵'을 보고 머릿속에 떠오른 것은 '현실 비판 영화'예요. 특히 중국 사회에서 더 민감한 화제가 될 수도 있는데요. 요새 티브이에 이런 프로그램도 많이 나오잖아요? 침묵은 어떤 사회 현실, 물론 안 좋은 현실에 대한 침묵이 되겠지요? 다들 이 현실을 보고 있으면서도 반항하거나 불만스러운 목소리를 내지 않는다는 거지요. 님은 바로 사회구성원이 되고, 갔다는 것은 정의(正義), 양심의 중심을 떠난다는 것이지요.

CSC-GDT-G1-1: 그럼 난 코미디 영화를 찍을게요! (함께 웃음) 아니... 제 말은... [10] '꽃다운', '향기로운' 이런 말들은 남자를 묘사하는 단어들이 될 수가 없어요. 그래서 님은 여자라고 보는 게 맞을 거예요. 그러니까... [11] 방금 전에 굴원(屈原)의 <이소(離騷)>⁵⁰⁾를 읽은 기억이 나더라고요. 나는 님을 사랑한다는데 분명히 남녀 간의 사랑을 이야기하는 게 맞아요. 그런데 이소 중에도 비슷한 내용이 나왔지요. 아름다운 여인은 초나라를,님은 현명한 군주(자)를 상징하는 것이지요. 혹시 여기의 님도 나라나 국가와 관련이 있을까요?

CSC-GDT-G1-3: 아! 맞아. [12] 그럼 1926년은... 한국에서는... [13] 중일전쟁은 1937년이니까 그럼 한국도 일본의 침략을 당하고 있는 게 아닌가요? 그럼 저 그냥 애국주의 영화 찍을게요. (함께 웃음)

--[CSC-GDT-G1-<님의 침묵>-GD]⁵¹⁾

50) 굴원(屈原)의 <이소(離騷)>는 총 11장, 373구의 장편으로 구성되어 있다. <이소>의 앞부분은 '향초(香草)'의 비유를 들어 자신이 수양에 힘쓰고 있음을 강조한 내용으로, 뒷부분은 그러한 자신의 고결한 정치적 이상이 실현되지 못해 원망하는 내용과, 정치적 이상을 실현할 수 있는 곳을 찾아 환유하는 내용으로 각각 구성되어 있다. 즉, 이 작품은 개인의 이상을 실현하고자 하는 자아가치의 추구하고 우국충정에서 비롯된 애국애민의 사회가치 추구의 두 가지 축으로 구성되어 있다. 굴원이 생활했던 시기는 전국 말기 진나라가 육국(六國)을 명망시키고 통일을 이룩하기 약 반 세기 전이었다. 당시는 국가 간에 정치·군사상의 알력이 극에 달한 가운데 무능한 군주와 영신(佞臣)의 정치 농단으로 인하여 초나라가 쇠퇴일로로 걷고 있었다. 이와 같이 쇠퇴하고 혼란한 기대를 살았던 굴원은 국가와 백성을 위한 투철한 책임의식 때문에 혼란한 정치를 일소하기 위하여 참정할 수밖에 없었고, 그 결과 기득권을 지닌 부패 세력의 반대에 부딪혀 좌절하게 되었다. 이희연, 「중국 현대시로 만나는 굴원(屈原)-「이소(離騷)」를 중심으로」, 『시인인문학』 25호, 경기대학교 인문학연구소, 2013, 25-26쪽 참조.

51) 研究者: [6]好, 님到底是谁? 님是否已经死了?又或者离开去了别的地方?我和 님是一个人还是不同的人?同学们的问题都非常好。[7]我们现在的的问题是想法很多,点子也很多,但是好像没有整理清楚。[8]嗯...这样吧,如果大家现在成了电影导演,然后要拍一部叫《你的沉默》的电影,剧中人物,剧本等等都要根据这首诗来创作,大家想想会怎么拍?

CSC-GDT-G1-2: 嗯... 噢... 要是我的话 [9]我看到'沉默'这个词儿头脑中想到的是“现实批判电影”。这个可能也是在中国社会比较敏感的话题吧。就是最近像电视上不是也经常有这样的节目吗?沉默指的就是对于某种社会现实,当然是指不太好的现实的沉默。其他的人们看到这个现实也不会直接表示反抗或者不满。 님就指代的是社会成员,所谓的'离开'就指的是离开正义和良心的中心。

CSC-GDT-G1-1: 那我就拍个喜剧电影。(同笑)开个玩笑哈... 我的意思是什么呢... [10]'꽃다운', '향기로운' 这些都不能成为描写男人的词语对吧,所以这里的 님肯定说的是个女人。所以... [11]我刚才突然想起以前读过屈原写的《离骚》。'我'很爱这个 님,那就很明显说的是男女之间的爱情。但是《离骚》中也出现类似的表现手法。就是把伊人比作楚国,把 님比喻成贤明的君主。所以就像这里边的 님也是和国家有关的吧。

CSC-GDT-G1-3: 对啊! [12]那1926年的话... 韩国是... [13]中日战争是在1937年爆发的,那时候的韩国不也是正遭受日本的侵略吗?那我就拍个爱国主义题材电影吧。(同笑)

먼저, 발화 [6]과 같이, 연구자는 학습자들이 시에 대한 심리적 부담감과 거부감을 줄이고, 자신감을 얻을 수 있도록 학습자들의 해석 과정을 어느 정도 긍정하였고, 지속적으로 탐구할 수 있도록 격려했다. 뿐만 아니라 고민의 악순환에서 빠져 나오게 하기 위하여, 연구자가 기존 해석 과정에 나타난 문제점도 함께 지적하였다[7]. 편안한 토의 분위기를 조성하고, 학습자들로 하여금 활발하게 의사를 표현하도록 하고, 능동적으로 개인의 경험을 환기할 수 있도록 연구자는 발화 [8]과 같이 개방형 발문을 제기하였다.

학습자 CSC-GDT-G1-2는 여전히 담지체 '침묵'에 집중하고 있는데, 기존에 접했던 부정적인 사회 현실을 비판하는 프로그램을 본 기억을 되살리면서, 중국의 사회문화적 맥락에서 바라보는 '침묵'의 사회적 의미를 제시하였다[9]. 이와 비교하였을 때, 학습자 CSC-GDT-G1-1은 시적 표현에 대한 이해부터 출발하여, 중국의 사회문화적 맥락에서 '향기로운 님의 말소리'와 '꽃다운 님의 얼굴'에 대한 이해를 설명하였다[10]. 발화 [11]처럼, 이 학습자는 굴원(屈原)의 <이소(離騷)>를 읽은 경험을 회상하면서 은유법에 대한 이해를 <님의 침묵>에 대입하려고 하였다. 이 학습자는 '향기로운'과 '꽃다운'과 같은 시어를 여성을 수식하는 표현이라고 간주하였는데, 따라서 '님'은 자연스럽게 시적 화자가 '사랑하는 여인'이 되었다. 이 학습자는 또한 <이소>에 대한 이해를 바탕으로 두 작품이 지니는 창작 배경 및 작가 의도의 유사성을 지적하였다. 즉, <이소>에서 난초가 아름다운 여인이나 초나라를 비유하고 있듯이, <님의 침묵>에 나타난 '꽃다운 향기로운 님'도 국가의 상징이 될 수 있다는 것이다. 학습자 CSC-GDT-G1-3은 모국 문학 읽기 전략을 활용하였는데, 창작 시기의 한국 사회의 모습을 추측하면서 시 텍스트의 내용과 결부시키는 시도를 하였다. 발화 [12,13]에서 나타난 것과 같이 한국 근대사의 흐름에 대해 잘 모르는 이 학습자는 같은 시대 배경에 중국 사회의 모습을 상기하면서 한국의 사회문화적 맥락을 추측하게 되었다. 따라서 이 학습자는 시 텍스트의 주제가 '국가, 민족, 항일 전쟁과 연관된다'라고 판단하면서 시의 해석 구도를 '애국주의' 방향으로 설계하게 되었다. 이처럼, 이 3명의 재중 학습자들은 연구자가 제기한 발문의 해답을 구안하면서 모국의 사회문화적 맥락과 관련된 개인의 간접 경험을 활성화할 수 있었다. 발화 [11,12,13]에 제시되어 있듯이, 재중 학습자들에게 적당한 자극을 주면 그들은 다양한 면에서 본인의 경험을 활성화시킬 수 있다. 끊임없는 조회와 상기, 선택과 판단의 과정에서 학습자들은 해석의 오류를 수정하여, 의미 구성을 보다 더 타당한 방향으로 이끌어 나갈 수 있는 잠재력을 가지고 있다.

지금까지 살펴본 재중 학습자들이 개인 경험을 환기하는 양상들을 종합해 보면, 모국에서 받은 문학 교육과 본인의 문학 읽기 경험이 시를 읽는 중국인 학습자들에게 적지 않은 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있었다. 여기서 중요한 것은 모국의 문학 교육과 문학 읽기 경험은 시를 해석하고 생소한 사회문화적 맥락을 탐구하는 데에 순기능을 발휘하는 경우가 많지만, 의미 구성 과정에 지나치게 관여하거나 해석의 방향을 잘못 인도하는 역기능도 간과할

수 없는 부분이라는 것이다. 따라서 실제 교수-학습 과정에서는 학습자들로 하여금 모국 문학 교육과 문학 읽기의 순기능을 최대한 발휘하게 하고, 스스로 역기능을 감지하게 하는 것이 사회문화적 맥락 기반의 현대시 교육에서 필수불가결한 관건이라고 할 수 있다.

예를 들어, 상술한 재중 학습자 CSC-GDT-G1-1은 <이소>를 통해 자연스럽게 '님'을 '조국'으로, '사랑'을 '애국주의'로 해석하려고 하였다. 이러한 연결은 단순히 두 작품의 내용상 유사성 때문이라기보다는 모국의 문학 교육과 문학 읽기 경험이 해석 과정에서 발휘하는 순기능 때문이라고 보는 것이 더 타당할 것이다. 다음의 추가 심층면담 자료는 이 학습자가 모국 문학 교육과 문학 읽기 경험의 순기능을 스스로 인식하였다는 것을 잘 보여주고 있다.

[재중 학습자 집단]

연구자: 그래서 님과 국가를 연결시키게 된 계기는 단지 <이소> 때문인가요?

CSC-GDT-G1-1: 음... 글썄요. [1]우선, 사랑이라는 감정을 표현하는 경지?가 일반 작품과 좀 달라보였어요. 님과의 이별을 이렇게 높은 차원에서 쓸 수 있다는 게 사실 쉽지 않거든요. "과연 연인 사이의 이별만 말하는 걸까"라는 생각이 저절로 들었어요. [2]방금 창작 연대를 다시 확인해봤는데-1926년. 그렇다면 님은 실제 애인이 아니라 조국, 나라를 애기하는 게 아닌가 싶어요. [3]1926년은 여전히 일제강점기이고 침략과 고통을 당하고 있는 민족의 일원으로서의 시인은 본인의 연애사만을 이야기하지는 않았을 것 같아요.

연구자: 그러면 그 어떤 작품을 읽어도 지금처럼 조국, 나라와 연관 짓는 건가요?

CSC-GDT-G1-1: 사실 제가 하고 싶은 말은 [4]지금 우리는 한국 시를 읽고 있지만 어렸을 때 어문(語文)수업 시간에 배운 문학작품을 읽는 방식을 그대로 이용해서 한국 시를 읽는 것 같다는 거예요. 그러니까 어떤 작품을 읽으면 반드시 '어떠한 주의'와 연결 지어야 된다고 생각해요. 예를 들어 애국주의, 단결주의, 개인 희생주의 등등. 전에 배운 읽기 습관 때문에 저희도 어떤 문학작품을 읽어도 비슷한 생각을 하게 되는 것 같아요. 제 이야기는 [5]특별한 시대에 탄생한 특별한 작품에는 표면적 의미를 넘어서 그 안에 깊은 의미도 담겨져 있다는 거예요. 우리가 어렸을 때 그렇게 배웠고, 실제로 작품을 읽어보면 또 이렇게 생각을 하게 돼요.

--[CSC-GDT-G1-1-<님의 침묵>-ADI]52)

52) 研究者: 所以对你来说把님과国家连接起来的关窍就是因为《离骚》是吗?

CSC-GDT-G1-1: 嗯... 怎么说呢? [1]首先, 这首诗描写爱情的这种境界看上去和一般的作品很不一样. 其实把和님의离别能写到这么高层次的相当不容易. 所以我很自然而然的就产生了"难道真的就是在说和恋人的分别吗"这样的疑问. [2]另外我刚才确认了一下这首诗的创作年代--1926年. 要是这样的话我觉得님就不是实际上的爱人, 而是祖国或者国家一样的存在. [3]1926年的话韩国还处在日本强占期, 作为遭受着痛苦的民族中的一员, 诗人不会就单单只写自己的恋爱史的.

研究者: 那你不管读任何作品都会像现在一样把它和祖国和国家关联起来吗?

CSC-GDT-G1-1: 事实上我想说的是[4]我们现在虽然在读韩国现代诗, 但是实际上还是在套用小时候上语文课的时候学的阅读理解方法. 就是不管是读什么样的作品我们都得想着一定得和"某某主义"联系起来. 你比如说爱国主义, 团结主义, 个人牺牲主义等等. 以前学过的阅读习惯让我们不知不觉地不管读什么样的文学作品都会产生这样的想法. 我的意思是什么呢, [5]特别的时代下诞生的特别的作品中透过作品表面的意思一定还包含着更深一层的意义. 我们小时候是这么学的, 实际上读作品的时候也这么想的.

발화 [1]을 통해 알 수 있듯이, 이 학습자는 일부러 모국의 문학 읽기 경험을 환기하지 않아도 무의식적으로 영향을 받는다는 것을 스스로 느끼고 있다. 이 학습자에게는 시대 배경에 대한 강한 요구가 '님'의 정체를 파악해낼 수 있는 관건이 되고[2], 표면의 의미보다 심층적 의미를 파악해야 된다는 의지가 생소한 한국의 사회문화적 맥락을 파악하는 시점이 되었다[3]. 이 학습자는 모국 문학 읽기 경험의 영향력을 명확하게 확인할 수 있었고, 해석 결과에 따라 이러한 영향은 순기능인지 역기능인지를 스스로 판단하게 되었다. 모국의 문학 교육과 문학 읽기 경험이 순기능을 발휘할 때, '활용 가능한 시 읽기 전략'과 '시 주제를 파악하기 위한 도구'가 된다. 발화 [4]에 따르면, 학습자가 가지고 있는 문학 작품에 나타난 시적 화자나 시적 주인공을 늘 국가나 민족과 결부시켜야 된다는 생각이 중국 문학교육에서 '작품 표면적 의미에 대한 승화화(昇華化)' 및 '작품 주제(中心思想)의 주의 유형화(主義類型化)'와 같은 교육 목표에서 비롯된 것이라고 스스로 인식하고 있었다[5]. 의미의 승화와 주제의 유형화가 발휘하는 순기능은 학습자들로 하여금 의도적으로 생산 측면의 사회문화적 맥락을 조회하게 하고, 능동적으로 해석 의미를 더 타당한 방향으로 조정할 수 있도록 도와주는 것이다. 그러나 모국 문학 교육과 문학 읽기 경험이 무차별적으로 순기능 역할만 하는 것이 아니라, 학습자들의 과도한 의존과 지나친 공식화(公式化)가 시의 해석을 방해하는 장애물로 작용하는 경우도 종종 나타났다.

[제한 학습자 집단]

CSK-GDT-G6-14: 그러면 이 시의 내용은 젊은 시절에 집을 나간 아들이 꿈에서 어머니를 만나고 같이 우는 장면이네?

CSK-GDT-G6-15: 음. 시의 표면적인 내용은 어느 정도 이해할 수 있지. 근데 [1]아무리 생각해도 이게 다가 아닌 것 같아. [2]어문(語文)시험 중의 읽기 문제 풀 때도 그래. 표면적인 의미를 쓴 다음 반드시 파생적 의미를 써야 하잖아? [3]안 그러면 점수가 깎이니까. (웃음) 여기서도 마찬가지야. [4]설마 아들과 어머니가 다 상징적 이미지야? 아들은 남한? 어머니는 북한? 근데 또 한편으로는 [5]시집의 제목을 보니까 <죽음 속의 영웅>인데, 그럼 어머니가 돌아가셨다는 걸까? 그럼 어머니가 죽으면 북한이라는 상징이 될 수 없게 되잖아? 이 배후의 상징적 의미가 도대체 뭘까?

--[CSK-GDT-G6-<북에서 온 어머님 편지>-GD]53)

53) CSK-GDT-G6-14:这么说这首诗的内容就是小时候离开家的儿子在梦里见到母亲的情景呗?
CSK-GDT-G6-15: 嗯. 诗的表面内容就是这样. 但是[1]我还是觉得这不是全部的意思. [2]考语文的时候做阅读理解的时候不是也这样吗. 写完表面含义肯定就得写深层含义. [3]要不然的话就扣分儿. (笑) 这里也是一样. [4]该不会这里的儿子和母亲都是有象征意义的吧? 儿子象征南韩, 母亲就象征北韩? 另外[5]诗集的题目是《死亡中的英雄》, 那母亲是已经去世了吗? 要是母亲去世的话不就不能象征北韩啦? 背后的象征意义到底是啥啊?

위의 재한 학습자 토의 자료는 모국 문학교육과 '문제 풀이식 읽기 경험'이 시 해석 과정에 역기능으로 작용하는 경우를 보여준다. 재한 학습자 CSK-GDT-G6-15는 시를 읽으면서 자연스럽게 모국의 문학 읽기 전략을 활용하게 되었다[1]. 그는 시 읽기 과정과 모국어 시험 문제를 푸는 과정을 동일시하고 있으며, 문제 풀이식 읽기 경험을 그대로 시의 의미 구성에 적용시키려고 하였다[2,3]. 따라서 표면적 의미보다 심층적 의미를 파악하는 것이 이미 의무화(義務化)되었으며, 지면(紙面)에 나와 있는 모든 내용이 '시 해석 문제'를 풀기 위해 꼭 필요한 정보로 간주되었다. 따라서 이 학습자는 처음에 담지체 '북'을 발견하자마자 주저 없이 시의 주제를 '남북분단 문제(주제)'에 귀결시켰으며, 자연스럽게 '어머니'를 북한으로, '내가=나'를 남한으로 승화화(昇華化)시켰다[4]. 그러나 이 학습자는 시집 제목인 "죽음속의 영웅"을 보자마자 해석의 혼란을 느끼게 되었다[5]. '죽다'라는 단어만 보고 이 시의 내용도 죽음과 관련된다고 판단하였기 때문이다. '어머니의 죽음'과 '북한의 상징'과 같은 의미적 모순이 시적 주인공의 상징적 의미를 파악하는 과정에서 방해가 되자 이 학습자는 또 다시 해석의 혼란에 빠지게 되었다. 이처럼, 모국의 문학교육과 문학 읽기 경험은 동전의 양면과 같다. 이를 적절하게 활용하는 것이 시의 의미 구성 과정의 조력(助力)이 되는 반면, 이에 대한 과도한 의존은 오히려 시 해석의 장애가 된다.

(2) 텍스트의 유사성에 따른 탐구

중국인 학습자들은 시를 읽으면서 생소한 사회문화적 맥락을 파악하기 위해 유사한 텍스트를 다양하게 환기하였다. 이러한 환기는 시 텍스트를 어느 정도 이해한 상태에서 일어난 것이었으며, 학습자들은 유사한 텍스트를 통해 시에 대한 이해를 한 층 더 심화시키게 된다. 또한 학습자에 의해 환기된 유사한 텍스트는 생소한 사회문화적 맥락을 파악하기 위한 도구가 되며, 동질성에 기반한 사회문화적 맥락에 대한 탐구도 여기서 시작된다. 학습자들은 유사한 텍스트에서 추출한 사회문화적 맥락들을 참조의 잣대로 삼아, 시 텍스트를 통해 파악한 새로운 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해의 합리성 및 타당성을 입증하려고 한다. 두 텍스트와 연결된 사회문화적 맥락이 유사할수록 학습자는 한국시 텍스트에 친근감을 느끼게 되며, 원텍스트와 유사한 텍스트들을 융합시키기 위해 노력한다.

웬세트와 비어즐리(Wimsatt & Beardsley)는 세계문학사전(Dictionary of World Literature)의 <의도>에 관한 해설에서 문학 작품의 의미를 이야기할 때는 '작품 자체의 의미'와 '작가가 작품 가운데 표현하려고 의도한 의미'를 구분해야 한다고 주장한 바 있다. 여기에서 말하는 '작품 자체의 의미'는 실제 의미(actual meaning)이며, '작가가 의도한 의미'는 의도된 의미(intentional meaning)이다.⁵⁴⁾ 본고에서는 실제 의미를 의미(actual meaning), 의도된 의미를

의도(intentional meaning)로 기술하고자 하며, 이에 근거하여 학습자들이 시 텍스트를 읽을 때 유사한 텍스트의 환기를 통해 새로운 사회문화적 맥락을 탐구하는 과정을 살펴보고자 한다.

두 집단의 중국인 학습자들은 시를 읽으면서 각종 유사한 텍스트들을 환기하였다. 대학교에 재학 중인 이 학습자들은 기존의 문학 읽기 경험이 비교적 풍부하기 때문에, 시 텍스트에 대한 이해에 따라 환기된 유사 텍스트의 범위가 상당히 넓었다. 이 유사 텍스트들은 현대시를 비롯하여 고전시가, 소설, 영화, 연극(전통 희곡), 그림, 음악 등 매체 경험으로도 확대되었다. 재한 학습자들은 텍스트를 환기할 때, 유사도를 더 중요시하였다. 그들이 환기한 유사 텍스트는 중국의 근현대 작품들보다 고전 시가나 희곡이 더 많은 비중을 차지하였다. 상당수의 재한 학습자들은 모국에서 고등학교를 졸업하고 바로 한국의 대학교에 입학하였기 때문에, 환기한 대부분 유사 텍스트들은 중·고등학교 어문(語文) 교재에 수록된 작품들이다. 이뿐만 아니라, 재한 학습자들은 다양한 한국의 문학 작품들을 접할 수 있는 기회가 비교적 많기 때문에 같은 작가의 다른 작품이나 같은 시대의 다른 한국 작가들의 작품을 환기하는 경우도 간혹 보였다. 이에 비해, 재중 학습자들의 경우에는 한국의 사회문화적 맥락과 한국의 문학 작품에 대한 이해도가 비교적 낮기 때문에 유사한 중국 문학 작품을 환기한 경우가 훨씬 더 많았고, 환기된 중국 작품의 범위도 상대적으로 넓은 편이었다. 특히, 문학 작품 읽기를 좋아하고 읽기 경험이 풍부한 재중 학습자들은 다양한 각도에서 다양한 유사 작품들을 환기하는 양상을 종종 확인할 수 있었다.

다음으로 재한과 재중 학습자들이 각자 의미의 유사성을 지닌 텍스트를 환기하는 과정을 살펴보고자 한다. 의미(actual meaning)는 시적 화자가 '무엇'을 말하고자 하는지와 관련된 내용이자, 사상(事象)이다. 시적 의미는 모자이크처럼 문장을 짜 맞추는 것이 아니라 해석이 가능한 전체 발화의 상호작용에 의해서 형성되는 결과이다.⁵⁵⁾ 두 작품은 서로 다른 작가에 의해 창작된 개성을 지닌 산물이지만 유사한 의미 뒤에 두 작가가 속한 사회공동체의 어떠한 공통적인 측면이 있을 수 있다. 학습자들은 이러한 공통적인 면을 지각함으로 인해 시 텍스트에 대한 이해를 심화시킬 수 있을 뿐만 아니라 새롭게 발견한 사회문화적 맥락에 친근감을 느껴 문화적, 표현적 차이로 인해 생긴 심리적 거리를 줄일 수 있다.

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G3-7: [1]「나그네」를 보고, 난 그... 뭐지... "누가 작은 풀과 같은 마음으로 봄날의 따뜻한 햇빛과 같은 어머니의 은혜에 보답할 수 있다고 말할 수 있는가? (誰言寸草心, 報得三春暉)"라는 시구가 생각 나. [2]어머니와 아들이 이별할 때, 걱정하는 마음과 슬픈 마음은 전 세계 어디에 가도 다 마찬가지일 거야.

CSK-GDT-G3-6: 네가 말한 건 맹교(孟郊)의 <유자음(遊子吟)>⁵⁶⁾이지? (웃음)

54) J. T. Shipley (ed.), *Dictionary of World Literary Terms*, London, 1955, p.229.

55) I. A. Richards, *The Philosophy of Rhetoric*, Oxford University Press, 1965, p.55.

위의 토의 자료는 재한 학습자들이 김규동의 <북에서 온 어머니 편지>를 읽고 내용의 유사성에 근거하여 당대의 비슷한 작품을 환기하는 양상을 보여준다. 학습자 CSK-GDT-G3-7은 시 텍스트의 표면적 의미를 파악하자 당나라 시인 맹교(孟郊)가 쓴 <유자음(遊子吟)>을 연상하게 되었다. 이 학습자는 시를 읽으면서 '나그네'를 담지체로 삼았다. 나그네의 뜻을 중국어로 번역하면 바로 '유자(遊子)'인데, 마침 한국시 텍스트에도 '어머니'와 '아들'이 등장하기 때문에, 발화 [1.2]처럼 이 학습자는 내용의 측면에서 유사성이 드러난 당시(唐詩) 작품을 환기하게 되었다. 그러한 다음, 이 학습자는 <유자음>에서 부각된 '나그네'의 이미지를 상상하면서, 한국시에 나타난 '어머니'와 '나'가 이별할 때의 장면과 심정을 추측하게 되었다. 이처럼, 학습자에 의해 환기된 내용 측면에서 유사한 작품이 시를 해석하는 데에 있어서 비계 역할을 발휘했을 뿐만 아니라, 한국시 텍스트 외적 사회문화적 맥락으로서의 '남북분단의 아픔'과 '이별과 슬픔의 정서' 등을 탐구하게 하는 계기를 마련해 주었다.

다음은 재중 학습자가 윤동주의 <별 헤는 밤>을 읽고, 내용면에 유사성을 지니는 대만 작가 임해음(林海音)의 <성남구사(城南舊事)>를 환기한 구술 자료 및 감상문 자료이다.

[재중 학습자 집단]

CSC-GDT-G2-6: 읽기 전에 별을 그냥 꿈과 희망과 같은 밝은 이미지라고 생각했는데... 좀... 슬프네.

CSC-GDT-G2-4: [1]시인은 별에 이름을 붙이면서 고향을 그리워하고 있잖아? [2]이 부분을 읽고 대만 작가 임해음(林海音)이 쓴 <성남구사(城南舊事)>⁵⁸⁾가 생각났어. 이 작품

56) 孟郊 《遊子吟》

慈母手中線，遊子身上衣。臨行密密縫，意恐遲遲歸。誰言寸草心，報得三春暉。

번역: 맹교 <유자음>

자애로운 어머니 수중의 실로 멀리 떠나는 아들의 옷을 만드시네. 떠나기 전에 촘촘하게 바느질하네. 늦게 돌아올까 걱정되어, 누가 작은 풀과 같은 마음으로 봄날의 따뜻한 햇빛과 같은 어머니의 은혜에 보답할 수 있다고 말할 수 있는가?

57) CSK-GDT-G3-7: [1]我看到这个'나그네'就想到那个... 叫什么来着... "誰言寸草心，報得三春暉"那首诗。[2]母亲和孩子分别的时候，那种担心，那种悲伤，不管走到哪里都是一样的。

CSK-GDT-G3-6: 你说的那个是孟郊的《遊子吟》吧? (笑)

58) 여성작가 임해음(林海音, 1918-2001)은 부모가 대만 태생으로 그 자신은 일본에서 출생하여 1923년 부모를 따라 중국으로 건너와 북경 성남(北京城南)에 거주하다가 1948년 남편과 자녀들, 어머니와 다시 대만으로 돌아가게 된다. 임해음이 북경에서 산 25년간의 세월은 여기서 중단되지 않았고, 대만으로 돌아온 후에도 북경에서의 삶이 녹아있는 일련의 작품들을 발표하였다. 임해음의 많은 작품들 가운데 1960년에 발표한 『성남구사(城南舊事)』, 북경 남쪽의 옛 이야기』는 1920년대 중국 북경 남쪽을 배경으로 총 다섯 편의 단편 소설(「惠安館傳奇」, 「我們看海去」, 「蘭姨娘」, 「驢打滾兒」, 「爸爸的花兒落了,我也不再是小孩子」)으로 구성된 단편소설집이다. 이 작품은 1983년 오이궁(吳貽弓) 감독에 의해 『북경 남쪽의 옛 이야기』라는 동명의 제목으로 영화화되면서 더욱 유명세를 타게 되었다. 莊明萱, 「林海音的文學創作」, 舒乙, 傅光明 主編, 『林海音研究論文集』, 臺海出版社, 2001, 184쪽 참조.

은 [3]임해음과 그의 가족이 전쟁 때문에 피난하려고 북경으로 이사 간 다음에 쓰였거든. 두 작품은 똑같이 간단한 어휘와 이미지로 은은한 슬픔을 토로하고 있었어.

--[CSC-GDT-G2-〈별 헤는 밤〉-GD]59)

<별 헤는 밤>을 읽고 자꾸 <성남구사>가 생각이 났습니다. 심지어 영화의 장면과도 비슷했습니다. [4]두 작품은 똑같이 현실과 추억, 현재와 과거의 교차를 통해 고향에 대한 그리움을 표현하고 있었습니다. <성남구사>의 결말에 이런 구절이 있었습니다. "아버지가 심은 꽃은 떨어졌고 나의 어린 시절도 점점 멀어져가고 있다. (爸爸的花兒落了, 而我也不再是小孩子)" [5]이 말은 "내 이름자 묻힌 언덕 위에서 자랑처럼 풀이 무성할 게외다" 라는 구절이 표현하는 감정과 유사한 것 같습니다. 모든 내용은 작가가 추억과 대화하고 있는 장면으로 보았습니다. 평범한 표현인 것 같지만 잔잔한 슬픔이 흘러나와 읽을 때마다 울컥했습니다. [6]<별 헤는 밤>의 형식은 김소월의 <진달래꽃>처럼 그렇게 분명하지 않습니다. 그러나 이 시는 연마다 아름다운 그림이 그려져 있는 것 같습니다. 그리고 이 그림들이 아주 긴밀하게 연결되어 있는 것 같습니다. 마지막으로 시인은 본인의 이름을 부끄러운 이름이라고 보고 위기에 처해 있는 조국을 위해 힘을 쓰지 못하기 때문에 깊이 자책하고 있습니다. "뼈와 몸이 가루가 되고 부서져도 전혀 두려워하지 않고, 인간 세상에서 청백 (맑고 흰 것, 청백리)을 남기려 한다(粉身碎骨渾不怕, 要留清白在人間)"와 같은 기풍이 보입니다. [7]어디가든 난세(亂世)에 영웅들이 꼭 생기는 것처럼. 윤동주라는 시인은 저에게 '잊지 못할 한국 시인'이 되었습니다.

--[CSC-GDT-G2-4-〈별 헤는 밤〉-RRAD]60)

재중 학습자 CSC-GDT-G2-4는 처음 <별 헤는 밤>을 보았을 때, 시 형식 자체가 현대시 같지 않다고 하면서 '산문시'라는 전제를 두고 읽기를 수행하였다. 동료 학습자들과 사전 감상 노트의 내용을 함께 확인하면서 '산문처럼 보이는 부분'은 작가가 어린 시절에 경험했던 인물과 동물의 이름을 별의 이름으로 불러보는 과정이라고 이해하게 되었다[1]. 이에 따라 작가에 대한 공감을 하면서, 이 학습자는 의미가 유사한 대만 작가 임해음(林海音)이 쓴 <성남구사(城南舊事)>라는 소설을 떠올리게 되었다[2].

59) CSC-GDT-G2-6: 读这首诗之前我以为星星是那种梦幻啊, 希望啊之类的那种积极的意象... 现在一看好悲啊。

CSC-GDT-G2-4: [1]诗人不是一边给星星起名字一边想家吗?[2]我看到这句的时候马上就想起那个台湾作家林海音写的《城南旧事》。那个小说是[3]林海音和家人因为战争为了避难逃到北京之后写的。两个作品都是用简单的词汇和意象表达出淡淡的忧伤。

60) 读了《数星星的夜》之后, 我经常能想起《城南旧事》。甚至这首诗描写的场面和电影里面的场景都很像。[4]两篇作品同样都是通过现实和回忆, 现在和过去的交叉来表达对故乡的思念。在《城南旧事》的末尾有这样一句话——“爸爸的花儿落了, 而我也不再是小孩子”。[5]这句话正和“내 이름자 묻힌 언덕 위에서 자랑처럼 풀이 무성할 게외다”这一句表达的感情非常接近。我觉得所有的内容都是作者在和回忆对话。看似是平淡无奇的语句, 但却流露出淡淡的悲伤, 每次看的时候心里都是一阵酸楚。[6]《数星星的夜》这首诗的形式虽不像金素月的《金达莱花》的结构那么工整, 但是这首诗的每一段都像是在描写一幅画, 然后每幅画都是在紧密地连接着。最后, 诗人觉得自己的名字是“可耻”的, 并且一直在自责自己没有为祖国贡献自己的力量。但是我从诗人的身上看到了“粉身碎骨浑不怕, 要留清白在人间”的气魄。[7]就像不管在哪里都是乱世出英雄一样。尹东柱成了我难以忘怀的韩国诗人。

토의 과정에서 이 학습자는 두 작품의 언어 표현의 측면과 '귀향(歸鄉)에 대한 갈망'이라는 정서 표출 측면에서 유사성을 지닌다고 보았다[3]. 또한 임해음 작가가 <성남구사>를 창작했을 때의 상황을 연상하면서 <별 헤는 밤>의 창작 배경을 환원하려고 하였다. 이 학습자는 두 작품이 창작되었을 때의 시대 배경과 창작동기가 비슷하다고 추측하였으며, 텍스트 내·외적인 측면에 모두 유사성을 지닌다고 판단하였다[3]. 이처럼 유사한 텍스트의 환기를 통하여 학습자는 시의 표면적 의미에 대한 이해를 심화시켰을 뿐만 아니라, 작가 배경과 창작 배경, 그리고 그 당시의 사회 및 시대 배경에 대해 객관적으로 추측할 수 있었다.

집단 토의 시간에 이 학습자는 동료 학습자들과 '작가가 나열한 이름들의 의미가 무엇인지'에 대해 탐구하고, 인터넷으로 작가 정보를 확인한 다음에, 내용 측면의 연관성 및 유사성, 그리고 두 작가 생애의 공통성 등의 측면에서 두 작품 간의 유사 관계를 보다 더 깊이 이해하게 되었다. 감상문 자료를 살펴보면, 이 학습자의 시에 대한 이해의 깊이가 점차 심화된다는 것을 명확하게 확인할 수 있다.

먼저, 이 학습자는 두 작품이 지니는 의미의 유사성에 대해 다시 한 번 확인하였는데, 두 작품이 모두 작가가 현실과 추억, 현재와 과거의 교차 속에서 옛 고향을 그리워하고 있다는 것을 표현하였다고 강조하였다[4]. 이후 구체적인 유사 구절을 분석하면서 두 작가가 감정을 표현해 내는 방식도 유사하다고 지적하였다[5]. 시 읽기 전에 호소하였던 '산문처럼 보이는 텍스트의 불규칙적 구성'에 대한 의문도 작품의 창작 배경에 대한 이해에 따라 저절로 풀리게 되었다. 뿐만 아니라 발화 [6]에서 제시한 바와 같이, 시에 대한 이해가 심화되면서 학습자는 김소월의 <진달래꽃>과의 비교를 통해 한국 문학 작품으로서의 <별 헤는 밤>이 지니는 미적 특징까지 이해할 수 있었다. 임해음 작가에 대한 이해를 통해 이 학습자는 윤동주가 살았던 시대와 그 사회의 모습을 어느 정도 환원할 수 있었다. 이뿐만 아니라 이 학습자는 또 한 영화로 다시 제작된 <성남구사>에서의 명장면을 회상하면서, 윤동주 시인이 북한도를 떠났을 때의 상황을 재구성할 수 있었으며, 특히 민족 투사로서의 시인이 느꼈던 자책감과 부끄러움까지도 추체험할 수 있게 되었다[7]. 이처럼, 유사한 텍스트는 일종의 비계로서 학습자로 하여금 시 텍스트의 내·외적 사회문화적 맥락을 더 잘 이해할 수 있도록 도와주며, 일종의 촉매제로서 사회문화적 맥락 간의 동질성에 대한 탐구를 촉진시킨다.

다음의 구술 자료는 재중 학습자가 의도의 유사성을 지닌 텍스트를 환기하면서 시 텍스트 외적 사회문화적 맥락을 탐구하고 이해하는 과정을 보여준다.

[재중 학습자 집단]

[1]나는 처음에 님을 '조국'과 같은 존재로 생각했어. 이렇게 보면 [2]<님은 침묵>은 중국 20-30년대에 쓰인 일종의 성세가(醒世歌), 그러니까 대중을 일깨우는 노래나 작품과 비슷한 것 같아. 손문(孫文) 선생님이나 노신(魯迅)과 같은 분들은 쓴 성세가처럼. 노신이 쓴 아Q정

전(阿Q正传) 있잖아. 이런 작품들은 몸과 마음이 다 마비되어 있는 국민들을 깨우치는 역할을 하는 거지. 더 나아가서 국민이 이렇게 된 이유에 대한 반성도 되고. [3]제목은 <님의 침묵>인데, 나라가 침묵하고 있다는 뜻이고 국민들도 침묵하고 있다는 이야기인 것 같아.

--[CSC-GDT-G1-1-〈님의 침묵〉-GD]⁶¹⁾

의도는 시의 주제와 밀접한 관련을 맺고 있으며, 추상적이고 관념적인 성격을 갖고 있다. 중국인 학습자들은 시의 주제를 파악할 때 본인이 선정한 '핵심 담지체'에 초점을 맞춘다. 그들은 원텍스트와 일치하는 주제를 가진 텍스트를 환기하곤 하는데, '주제의 일치' 속에서 작가의 의도를 파악하고, 일치한 의도의 배후에 있는 사회문화적 맥락을 탐구하게 된다. 이때 학습자들은 작가의 개인적인 사회문화적 맥락보다 작가가 살았던 사회의 모습, 그리고 당시 사회 상황이 작품에 미치는 영향에 이해의 초점을 맞추게 된다.

학습자 CSC-GDT-G1-1의 구술 자료를 분석해보면, 이 학습자는 먼저 모국 문학 교육 경험에 의존하여 시를 해석하려고 하였다. 즉, 시 텍스트의 표면적 의미를 뛰어넘어 심층적인 의미를 파악하려고 노력하였다. 따라서 이 학습자는 <님의 침묵>을 읽으면서 떠나간 님을 내가 사랑하는 애인이 아닌 그 어떠한 상위의 존재, 즉 국가나 민족으로 간주하였다. 이러한 판단을 바탕으로 하여 자연스럽게 시의 주제를 '애국주의'와 결부시키게 되었다[1]. 중국의 문학교육 내용에서 다루어지는 대부분 작품의 주제는 애국주의와 긴밀한 연관성을 지니기 때문에 이 학습자는 저절로 동시대의 문학 작품에서 '성세가(醒世歌)', 즉 대다수의 민중들로 하여금 반제반봉건(反帝反封建)할 수 있도록 교화시키는 문학작품들을 의도가 유사한 텍스트로 환기하였다[2]. 특히 이 학습자가 시 제목에 나타난 '침묵'이라는 어휘소를 담지체로 간주하였는데, 이는 학습자에게 적지 않은 자극을 주었다. 이 학습자가 이해하는 '침묵'은 '반항의 소리를 외치지 못하거나 정신이 마비된 상태'라고 할 수 있는데, '님의 침묵'은 곧 일본 식민통치 하의 국민들의 침묵이라고 강조하였다[3]. 따라서 이 학습자는 유명한 성세가들 중 노신(魯迅)과 손문(孫文)의 작품을 회상하면서 다시 '님'이라는 존재와 시의 주제를 파악한 것으로 볼 수 있다.

이처럼, 무차별적으로 원텍스트와 유사한 텍스트의 의도를 일치시키는 것을 타당한 해석을 산출시키는 방법으로 보기는 어려울 수 있다. 그러나 학습자들이 의도가 유사한 텍스트를 바탕으로 하여 원텍스트가 창작되었을 당시의 사회의 모습을 환원시키고, 한국의 사회문화적 맥락을 최대한으로 포착하려는 시도는 긍정적으로 바라보아야 한다. 학습자들에게는 두 작품의 의도가 비슷하다는 것은 주제뿐만이 아니라 생산 맥락의 일부도 유사하다는 뜻으로 받아

61) [1]我一开始就觉得님代表国家。这样看来[2]《你的沉默》就好比中国20-30年代出现的一种“醒世歌”，就是一种唤醒麻木不仁的大众大一些歌曲或者是文学作品。就像鲁迅先生和孙文先生写的醒世歌一样。你就好比鲁迅写的《阿Q正传》，这些作品都是在为了唤醒麻木不仁的大众。再进一步说的话，这也是对大众之所以变成这种状态的一种深刻反思。[3]这首诗的题目是《你的沉默》，这也可以理解成是国家的沉默，同时也是社会大众的沉默。

들여지는 경향이 있다. 따라서 의도가 유사한 작품을 산출하는 사회문화적 맥락 또한 어느 정도 유사성을 지니고 있다고 할 수 있다. 학습자 CSC-GDT-G1-1은 두 작품의 시대 배경을 고찰해 보고, 한용운이 <님의 침묵>을 창작한 의도가 무엇인지를 탐구하는 과정을 통해 시에 대한 이해를 심화시킬 수 있게 되었다. 이처럼, 학습자는 의도가 유사한 두 작품에 내포되어 있는 유사한 사회문화적 맥락을 탐구하고 시를 쓴 작가의 의도를 역추적해 보면서 깊이 있는 의미 구성을 이끌어낼 수 있다.

중국인 학습자들로 하여금 유사한 텍스트를 환기하게 하는 것은 학습자에게 새로운 한국의 사회문화적 맥락을 이해하는 중요한 방식이 될 수 있다. 대다수의 학습자들은 시를 이해할 때 작가 배경이나 시대 배경에 관련된 사회문화적 맥락에 대해 호기심을 가지고 있으며, 유사한 텍스트를 일종의 도구로 이용해 목표 사회문화적 맥락을 탐구하면서 시를 이해하고자 한다. 따라서 시를 읽을 때 유사한 텍스트를 통해 사회문화적 맥락을 탐구하는 것은 필요한 접근이라고 할 수 있다. 교수-학습 과정에서 학습자들에게 단순한 환기를 위해 유사 텍스트를 환기하게 하는 것보다는, 한국의 사회문화적 맥락을 탐구할 수 있는 타당한 유사 텍스트를 환기시키는 것이 바람직하다. 이렇게 편파적이거나 부적절한 유사 텍스트들을 스스로 배제할 수 있는 비계를 마련해주는 것은 사회문화적 맥락에 기반한 시의 이해를 심화시키는 한 가지 방법이 된다고 할 수 있다.

(3) 문화적 기반의 유사성에 따른 탐구

문학 텍스트는 하나의 지역 공동체 문화를 반영하며, 문학 작품은 목표 문화와 간접적으로 소통할 수 있는 통로를 제공해준다. 문화의 개념은 수많은 사람들에 의해 정의되었으나, 그 함의가 매우 넓기 때문에 모호하다고 할 수 있다. 타일러(Tylor)는 문화를 "지식, 신념, 예술, 도덕, 법률, 관습, 그리고 사회의 일원으로서 인간이 습득한 다른 모든 능력들과 습관들을 포함하는 복합적인 총체물"⁶²⁾이라고 정의하였다. 문화는 또한 산물, 행위, 관념문화로 구분되며⁶³⁾, 같은 사회, 같은 문화권에 공유하고 있는 사회문화적 맥락의 일부로서 유형 혹은 무형으로 존재한다.

문화는 이미 지나간 것을 보존하고 기억하는 행위(또는 그러한 행위의 산물)이며, 이때 문화적 기억의 대표적인 매체로 문학 작품을 들 수 있다⁶⁴⁾. 따라서 시 텍스트는 일종의 기억 저장 창고로서 문화를 위한 특정 기억을 제공하면서 문화를 통해 저장된 기억을 기록한다고 볼 수 있다. 한국과 중국은 같은 동양 문화권에 속하며, 동일한 유교적 문화 기반을 공유한

62) E. B. Tylor, *Primitive culture*, Haper, 1958, p.7.

63) B. Tomalin, S. Stempleski, *Cultural awareness*, Oxford University Press, 1993, pp.6-7.

64) 최문규, 『기억과 망각: 문학과 문화학의 교차점』, 책세상, 2003, 45쪽.

다. 뿐만 아니라, 중세 이전부터 오늘날에 이르기까지 다양한 사회계층의 활발한 교류가 있었기에 문화적 기반이 유사성을 지니게 되었다.⁶⁵⁾ 이러한 문화적 기반의 유사성이 현대시 텍스트에 재현되었을 때, 학습자들은 자연스럽게 텍스트에 내재된 문화를 탐구하고 이해하려고 하는데, 이 과정에서 학습자는 자신의 문화적 기억을 환기하게 된다.

중국인 학습자들은 문화적 기반의 유사성을 바탕으로 하여 한국의 사회문화적 맥락을 이해할 때, 일반적으로 텍스트에 체현된 문화적인 요소나 문화현상, 작가의 발상 체계, 텍스트에 드러나지 않는 시적 화자나 작가의 개인적인 경험, 더 나아가 문화현상이나 문학 작품의 가치 판단에 집중하게 된다. 학습자들은 문화적 동질감 속에서 거리감이 있다고 생각했던 시 텍스트에 마음속으로 접근하게 되는데, 학습자와 시 텍스트 간의 인지적·정의적 거리의 단축은 학습자에게 시를 통해 능동적으로 한국의 사회문화적 맥락을 탐구할 수 있는 계기를 제공해 준다고 할 수 있다.

두 집단의 학습자들은 시를 읽을 때 텍스트에 내재되어 있는 한국의 문화적 요소들을 발견하였다. 문화적 요소를 접할 때마다 학습자들은 본인의 문화적 기억을 환기하였는데, 의미 구성의 주된 방향을 정하기 위해 두 문화 간의 차이정보보다 문화적 기반의 유사성에 먼저 시선을 돌리게 되었다. 시 텍스트에 생소한 내용이 나타날 때마다 학습자들은 먼저 문화적 기반의 동질성에 대한 이해로부터 출발하여 해석의 구조를 설계하였다. 따라서 중국인 학습자들에게는 문화적 기반의 유사성에 대한 인식은 난해한 해석 문제를 정복할 수 있는 무기이자, 생소한 사회문화적 맥락을 이해하게 하는 비계가 된다고 볼 수 있다.

시인이 선택한 소재를 이해하는 것은 시를 이해하는 데 중요한 영향을 미친다. 학습자들은 시적 소재의 의미를 파악하기 위해 문화적 기억을 환기하면서 모국과 한국 문화 간의 연결고리를 찾는다. 다음의 구술 자료는 재한 학습자가 시적 소재를 이해하는 과정에서 한국과 중국의 문화적 기반의 동질성에 대한 인식부터 출발하여 한국의 사회문화적 맥락을 탐구하는 양상을 보여준다.

[재한 학습자 집단]

[1]이 이야기는 어떤 전설인 것 같아요. 맞지요? 사람이 죽어서 다른 동물로 환생하는 거잖아요. [2]중국에도 이런 이야기들이 많을걸요. 근데 여기 나와 있는 [3]야삼경(夜三更)을 보니까 새가 밤에 운다는 얘기네요? 밤에 운다? 그렇다면 어떤 원혼(冤魂)을 이야기하는 거잖아요. [4]중국인의 입장에서 생각하면 그래요. 원혼은 보통 밤에 나타나지요. 중국에서는... 아! 두견제혈(杜鵑啼血)이라는 전설⁶⁶⁾이 있잖아요? 그럼 여기 나타나는 접동새도 비

65) 윤여탁, 「한중 문화교류의 성과와 지평의 확대」, 『한중인문학연구』 48호, 한중인문학회, 2015, 2-15쪽 참조.

66) 이 고사는 중국의 촉나라의 구주였던 두우(杜宇)가 왕위를 뺏기고 죽어 그 혼이 화하여 새가 되었는데 그 새를 두견이라고 불렀다(杜宇死 其魂化为鸟 名曰 杜鹃)는 전설을 바탕으로 하고 있다. 두견이 피를 토하면서 울었고 그 소리가 너무나 처량하여 사람들의 가슴을 후벼다고 한다.

김소월의 <접동새>에 나타난 접동새 소재는 한국의 민간전승 설화를 차용하고 있다. 시에 서의 접동새는 계모의 분신인 까마귀를 피해 '남 다 자는 밤이 깊으면 이 산 저 산 다니며 아홉 동생을 못 잊어 슬피' 울 수밖에 없는 비극적인 운명을 지닌다. <접동새>에 나타난 '새'의 특이성은 "산 자와 죽은 자 사이 관계의 단절"을 나타내면서 '가족과 관련된 비극적인 정서를 형성하는 소재가 된다'⁶⁸⁾라는 점이다. 따라서 <접동새>는 집단 의식 속에 형성된 새와 관련된 민간신앙을 통해 운명론적 슬픔을 표현한다고 말할 수 있다. 이와 같은 운명론적 슬픔의 정서는 한국의 가족중심주의 문화와 결합해 죽어서도 가족 주변을 떠나지 못하는 누나의 비극을 한 층 더 강화시킨다.

제한 학습자 CSK-IT-12는 시적 소재인 접동새의 의미를 파악하기 위해 본인의 문화적 기억을 환기하였다. 이때 학습자는 문화 간의 이질성을 의식한다기보다 먼저 중국 문화에서 접동새와 연결할 수 있는 고리를 모색하게 된다. 따라서 이 학습자는 '죽어서 접동새가 된 누나'를 중국 문학 작품에서 자주 등장하는 '환생(還生) 모티브'와 결부시켰다. 중국에서는 사람이 죽어서 동물이나 사물로 환생하는 것이 전설을 비롯하여 다양한 문학 장르에서 흔히 다루어지는 내용이기 때문에, 이 학습자는 '접동새'가 한국의 고유 전설일 수도 있다는 추측을 하게 되었다^{1,2)}. 그리고 '접동새'가 '남 다 자는 야삼경(夜三更)'에 우는 이유는 죽기 전에 풀지 못한 원한(怨恨)을 품고 있었기 때문이라고 추측하였다³⁾. 이와 같은 추측은 중국과 한국 문화에 공통적으로 존재하는 원사(冤死)에 대한 인식에서 비롯된 것이라고 할 수 있다. 마지막으로 이 학습자는 '새'와 '원사' 이 두 가지 추측에 근거하여 중국에서 널리 유전되고 있는 두견새 전설을 환기하게 되었다⁴⁾.

이처럼, 학습자는 양국 문화적 기반의 동질성에 대한 인식에서 출발하여, 한국의 접동새와 중국의 두견새를 결부시켜 한국의 사회문화적 맥락을 탐구하려는 시도를 하였다. 물론 '두견새'로 불리는 접동새라는 시적 소재가 중국 문화의 영향으로 선택되었다고 단정하기에는 다소 무리가 있으나, 학습자가 도출한 '누나의 원혼으로서의 두견새가 밤에 한을 노래한다'라는 관점은 시적 주인공의 심정과 고통을 충분히 이해한 다음에서야 형성될 수 있는 반응이라고 할 수 있다. 이는 학습자가 한국과 중국 문화 기반의 유사성을 파악하기 위해 노력하였다는

67) [1]这里说的是不是一个传说, 对吧? 这不是人死了之后变成动物吗? [2]在中国这样的故事不是也有很多。但是看这里这个[3]夜三更说的是鸟儿在半夜哭。半夜哭? 那说的不就是冤魂吗? [4]中国人就会这么想吧。冤魂不是一般都在晚上出现吗。在中国... 啊! 在中国不是有杜鹃啼血的传说吗? 那这里说的这个接동새是不是也是啊?

68) 조수진, 「한국어교육에서 김소월 시에 나타난 이별의 정서 교육 방안」, 『한국어교육』 24권 2호, 국제한국어교육학회, 2013, 328-329쪽.

증거이며, 사회문화적 맥락에 대한 이해를 시 해석의 중심에 두려는 학습자의 의지를 말해준다. 더 나아가 학습자의 이러한 적극적인 자세는 접동세 설화와 시 텍스트에서 표현된 어머니와 조국 상실 의식을 이해하는 데에 있어 좋은 토대를 마련해 주었다고 할 수 있다.

다음의 토의 자료는 재중 학습자가 가지고 있는 한국과 중국의 공동 문화 기반인 '유교문화'에 대한 인식을 보여준다. 이 학습자는 유교문화에 대한 이해를 시 해석의 비계로 삼아 시 텍스트가 창작되었을 당시의 사회문화적 맥락을 추측하게 되었다.

[재중 학습자 집단]

CSC-GDT-G1-2 : '네가' 어디 갔어? 뭐 하러 간 거야?

CSC-GDT-G1-3 : [1]공자가 이런 말씀을 하셨잖아? (웃음) "부모님 계시면 먼 데로 떠나면 안 되며 떠나도 꼭 목적지가 있어야 한다. (父母在, 不遠遊, 遊必有方)"라고. [2]한국도 같은 유교 사상의 영향을 받았으니 여기 나와 있는 '나그네'도 중요한 일을 하러 나갔겠지. 우리처럼 멀리 가서 유학(游學)을 하거나 나라를 위해 일을 하러 나갔을 것 같아. 근데 왜 24년 동안 집에 못 갔을까? 자연적인 이유는 아니었을 것 같고, 그럼 인위적인 이유? 혹은 불가피한 어떤 이유가 있었을 거야.

--[CSC-GDT-G1-〈북에서 온 어머님 편지〉-GD]69)

학습자 CSC-GDT-G1-3은 중국의 언어적 습관의 과잉 간섭 때문에 한국 문화에서 아들이 어머니에게 '네가, 너는'과 같은 반말 호칭을 쓸 수 없다는 언어습관에 대해 충분히 이해하지 못하였다. 이에 따라 시적 화자인 어머니와 시의 주인공인 나(=네가)를 구분하는 데에 혼란을 겪었다. 그러나 인터넷을 통해 '나그네'의 사전적 의미를 확인한 이후, 이 학습자는 바로 문화의 유사성에 기반하여 '네가'라는 표현을 어머니가 아들에게 말하는 것으로 인지하게 되며, 아들이 집을 나가 나그네가 되었다는 이유도 따로 있었을 거라고 추측하였다.

발화 [1]과 같이, 이 학습자는 작가 배경 및 창작 배경에 대해 전혀 모르는 상태에서 한국과 중국이 공유하고 있는 유교 문화 기반에 근거하여 텍스트 내용에 생략된 '나'에 대한 설명을 추측하고 있다. 즉, 유교 문화에서 강조되는 '효(孝)'는 부모가 살아계실 때 자녀가 멀리 떠나지 않아야 하고, 부득이하게 떠나야 된다고 하더라도 정당한 목적이 있어야 한다는 것이다. 따라서 이 학습자는 한국이 중국의 유교문화를 계승하였다는 것을 해석의 전제에 두고, 주인공이 젊은 시절에 부모 곁을 떠났지만, 부재(不在)의 이유는 '유학(遊學)'이나 '국가를 위한 헌신'이라고 추측하였대[2]. 또한 이 학습자는 시적 주인공인 '나'가 24년 동안 고향에 돌아오지 못한 이유는 자연적인 사고가 아닌 '인위적 원인' 때문이었음을 강조하였다. 이에 더

69) CSC-GDT-G1-2 : 这里边的‘你’上哪儿去啦? 去干什么?

CSC-GDT-G1-3 : [1]孔子曰, (笑)“父母在, 不远游, 游必有方”。[2]韩国也是受到儒家文化的影响, 那个‘游子’肯定是去做一些重要的事儿。好比像我们一样去远方游学, 再或者就是为了国家去做什么了。但他为什么24年都没回家啊? 肯定不是因为自然的原因, 那就是人为的原因呗? 或者是什么无法避免的理由。

하여 담지체 '복'과 문화적 기반에 따른 추측 결과와 연결시켜 '남북관계' 및 '분단문제'와 같은 한국의 사회문화적 맥락을 발견하게 되었다. 이처럼, 중국인 학습자들은 문화적 기반의 유사성이 대한 인식을 통하여 생소한 시 텍스트에 접근하여 이해하게 된다.

사회문화적 맥락을 탐구하기 위하여 활용하게 된 문화적 기반의 동질성에 대한 인식은 앞서 살핀 개인 경험과 마찬가지로 동전의 양면과 같다. 즉, 문화적 기반의 동질성에 대한 인식을 적당하게 활용하면 시의 의미 구성의 비계가 되며, 반대로 문화 기반의 동질성에 지나치게 의존하면 타당하지 않은 해석을 산출시킬 위험이 크다는 것이다.

다음으로 '문화적 기반의 무차별적 유사성'에 대한 인식이 지나치게 작동되어 시 읽기 과정을 간접하는 경우에 대해 살펴보려고 한다. 중국인 학습자들의 이러한 문화적 기반의 동질성에 대한 맹목적 파악도 역시 한국의 사회문화적 맥락에 대한 불완전한 이해에서 연유한다고 볼 수 있는데, 다음 재중 학습자 CSC-IT-2가 산출한 구술 자료가 바로 이런 상황을 설명해 주었다.

[재중 학습자 집단]

시의 전체적인 내용은 꿈의 이야기네요. [1]혹시 어머니가 돌아가셨을까요? 중국에서는 현몽(現夢)이야기가 있듯이 한국도 있을 것 같아요. 그러니까 죽은 사람이 사는 사람의 꿈에 나타난다는 거지요. 이렇게 생각하면 [2]어머니가 돌아가신 게 맞아요. 근데 어머니가 돌아가셨다면 어떻게 편지를 썼을까요? 아니면 20몇 년 간 못 만나서 하도 그리워서 꿈에서 나타났을까요? 시인이 아무런 이유 없이 갑자기 이 시를 쓰지 않았을 것 같아요. 뭔가 안 맞는 느낌이에요.

--[CSC-IT-2-〈북에서 온 어머니 편지〉-2차]70)

<북에서 온 어머니 편지>는 김규동의 작품이지만 따지고 보면 그 어머니와의 공동작품이라고 해도 될 만큼 사연이 깊은 시이다. 시인이 1948년에 시를 쓰고 싶다고 김일성대학을 다니다가 어머니를 두고 3년 기한으로 남으로 내려올 때만 해도, 그는 어머니를 곧 다시 뵈 것으로 믿었다. 그러나 1950년에 한국 전쟁이 발발하고, 뒤이어 남북이 분단되는 바람에 영영 어머니를 다시 만나지 못하게 되고 말았다. 그러던 어느 날 꿈에 어머니를 보게 되었는데 꿈에 나타난 어머니가 시의 내용을 말씀하셨다고 한다. 따라서 시인은 아주 정교한 기법으로 어머니를 그리워하는 마음을 어머니의 어조로 표현했다고 할 수 있다.

시를 읽는 중국인 학습자는 이러한 창작 배경과 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락에 대해 알지 못할 뿐더러 모국어 언어 습관의 영향으로 인해 시적 화자와 시적 주인공의 신분조차도

70) 整首诗都在说梦里的事儿。[1]他妈不会死了吧? 中国不是有托梦的说法吗? 韩国应该也是吧。所以死了的人会出现活着的人的梦里。这么说的话[2]作者的母亲肯定死了。但是母亲要是死了的话怎么写信啊? 再不然就是20多年没见面实在是太想念了,所以才出现在梦里的? 诗人不会无缘无故就突然写这首诗吧。好像哪里连接不上感觉。

구분하지 못하고 있다. 발화 [1]과 같이 학습자 CSC-IT-2는 해석의 초점을 '꿈'에 맞추었다. 시인이 당연히 시적 화자와 동일할 것이라는 선입견 때문에, 어머니가 시인의 꿈에 나타났다고 판단하였다. 그리고 나서 중국과 한국의 문화적 기반 가운데 '현몽'이라는 요소가 유사성을 지닌다고 생각하여 어머니가 이미 죽은 사람으로서 아들의 꿈에 나타났다고 판단하게 되었다. 그러나 "북에서 온 어머니 편지"라는 시의 제목을 보고 '이미 죽은 어머니가 시인에게 편지를 보낼 수 없다'라고 인지하여, 전에 도출한 '현몽'이라는 해석 결과를 스스로 부정하게 되었다[2]. 중국과 한국의 문화적 기반의 유사성에 맹목적으로 의존하여 시를 해석한 이 학습자는 위와 같은 해석의 갈등에 빠져들어 의미 구성의 출구를 찾지 못하였다. 이 또한 문화적 기반의 유사성에 과도하게 의존함으로 인하여 초래된 역효과이며, 작가와 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락에 대한 불완전한 이해가 시의 해석 과정을 방해한 사례가 된다.

종합하자면, 두 집단의 학습자들은 한국과 중국 문화가 다양한 측면에서 동질성을 지닌다는 것을 인식할 수 있었다. 그러나 한국 문화의 특징과 고유성에 대한 이해가 아직 불완전한 상태에 처해 있기 때문에, 양국의 문화적 기반의 유사성에 대한 인식 또한 심도 있게 이루어지지 못하였다. 문화적 기반의 동질성에 대한 이해는 시를 해석하는 데에 비계가 되고, 생소한 한국의 사회문화적 맥락을 탐구하는 데에 도움이 된다. 그러나 문화적 기반의 동질성에 대한 무차별적 인식은 시의 의미 구성 과정에 여전히 적지 않은 부정적 영향을 미친다. 따라서 학습자들에게 문화적 기반의 유사성에 대한 올바른 인식을 심어주고, 객관적인 시각에서 두 사회공동체가 지니는 사회문화적 맥락을 바라보게 하기 위하여 교수-학습 과정에서 교사의 적절한 인도(引導)가 필요하다. 자문화와 타문화 간의 대화를 통해 학습자로 하여금 상호문화적 관점에서 타문화를 해석하게 하고, 학습자 개인의 문화적 정체성을 염두에 두고, 문화적 요소를 반영하는 사회문화적 맥락 간의 동질성과 차이성을 이해하도록 하는 것이 필요하다.

2) 사회문화적 맥락 간 차이성에 대한 탐구

시 읽기 과정에서 중국인 학습자들은 개인적·사회적 사회문화적 맥락과 시 텍스트의 내·외적 사회문화적 맥락의 중심에 서 있다. 따라서 다양하고도 복잡한 사회문화적 맥락 간의 교섭과 경쟁 과정을 경험할 수밖에 없으며, 부단한 선택과 비교에서 최적의 인지적 처리⁷¹⁾를 하기 위해 노력을 기울인다. 이 같이 학습자들이 '최적의 해석'을 산출하기 위해서는 여러 사회문화적 맥락 간의 '부조화'를 야기하는 차이들을 이해해야 한다. 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락이 한국 현대시의 특수성을 대변해 주기 때문에, '특수한' 사회문화적 맥락을 이해해

71) D. Sperber, D. Wilson, *Relevance: Communication and cognition*, Basil Blackwell, 1986, pp.21-24.

야 시 텍스트를 잘 이해할 수 있다.

중국인 학습자들은 한국과 모국의 사회문화적 맥락에 대한 이해를 동시에 지니고 있기 때문에 복잡한 맥락 교섭 과정에서 다소 혼란을 느낄 수 있다. 그러나 맥락 간의 차이성에 대한 적절한 탐구는 학습자들로 하여금 시를 더 깊이 있게 이해하게 할 뿐만 아니라, 생소한 사회문화적 맥락을 더 잘 이해하도록 도와주는 계기로 작용하기도 한다. 본 항에서는 중국인 학습자들의 시 텍스트를 통한 다양한 사회문화적 맥락 간의 차이성에 대한 탐구를 '표현 기법 차이의 탐구', '정서 표출 차이의 탐구' 그리고 '문화적 요소 차이의 탐구'의 세 가지 측면으로 나눠 구체적으로 살펴보고자 한다.

(1) 표현 기법 차이의 탐구

시인은 인간의 사상과 정서를 효과적으로 표현하기 위해 다양한 형식적 장치를 사용한다. 브룩스(Brooks)는 "시 텍스트의 형식적 구조와 수사적 조직(formal structure and rhetorical organization)의 문제에 주의할 필요가 있다"⁷²⁾라고 강조하면서 시의 제재와 형상의 시인의 마음과의 때려야 뗄 수 없는 관계를 분석하였다. 그러나 시인이 시 텍스트를 통해 독자와 대화한다고 생각할 때, 시인이 채택한 표현기법을 임의적이고 아무런 통제가 없는 개성 체현만으로 볼 수 없을 것이다. 표현 기법은 다양한 형태로 나타날 수 있지만 결국에는 사회문화적 공동체의 산물이자 독자와 소통하기 위한 일종의 '약속 기호'이기 때문이다. 따라서 학습자들이 시의 표현 기법을 이해하는 것은 이를 지탱하는 사회문화적 맥락을 이해하는 것이며, 미적 측면에서 시를 더 심도 있게 이해하는 것으로 볼 수 있다.

시적 언어의 심미적 일탈에 기여하는 미적 기법 중의 하나가 바로 표현 기법이라고 할 수 있는데, 문학교육의 현장에서는 이를 수사법이라고도 한다. 수사법의 종류는 다양한데, 김옥동은 수사법을 의미 전의에 따른 수사법, 소리에 따른 수사법, 문장 구조에 따른 수사법, 감정에 호소하는 수사법, 상호텍스트적 수사법으로 구분하고, 그 하위 범주를 구체적으로 살펴 보았다.⁷³⁾ 소리에 따른 수사법과 감정에 호소하는 수사법, 문장 구조에 따른 수사법은 시의 외적 형태에서 비교적 선명하게 드러나기 때문에 학습자들이 비교적 쉽게 판단할 수 있는 표현 수법이다. 그러나 역설적 수법이나 반어적 수법, 풍자적 수법, 상징적 수법 등 의미 전이에 따른 수사법은 시인의 의도를 표현해주고, 시의 내용과 시의 바탕으로서의 사회문화적 맥락과 직접 관련되기 때문에 상대적으로 이해하기가 어렵다고 할 수 있다.

두 집단의 중국인 학습자들은 시가 '시적임'을 의식하면서 읽는다. 학습자들이 가지고 있는

72) 김용직·장부일, 『현대시론』, 한국방송통신대학교출판부, 1994, 168쪽.

73) 김옥동, 『수사학이란 무엇인가』, 민음사, 2003, 42-45쪽.

표현 기법에 대한 명확한 인식은 '표현 기법에 대한 이해와 감상'을 강조하는 모국 문학교육 내용에서 연유하며, '미적 형식과 수사성이 강한 짜임새'가 중요시되는 국어 글쓰기 요구와 깊이 연관된다. 문학 작품의 수사법에 대한 이해를 중요하게 생각하는 중국인 학습자들에게 있어서 한국시에 나타난 미적 표현들을 지각하는 것은 그다지 어렵지 않았으며, 시적 표현들이 일상 한국어와 많이 다르다는 인식을 전제에 두고 시 읽기를 수행하였다. 대부분의 중국인 학습자들은 지각하기 쉬운 수사법에 주의의 시선을 돌린다. 명확한 비유법이나 의인법, 문장 형식이나 구조 차원의 수사법, 감정 호소의 표현 기법 등은 학습자들이 분석하는 주요 대상이다. 상당수의 학습자들은 표현 기법을 번역하곤 하였는데, 자신이 직역한 결과를 가지고 모국어 표현 방식과의 차이를 파악하려고 하였다. 학습자들은 표현 기법 간의 차이에 대한 인식을 통해 한국 문학 작품의 미적 가치와 사회적 가치를 지각하며, '한국식 표현 기법'을 산출시킨 시대 배경, 문화적 특성, 민족정신, 공동체 의식 등 한국의 사회문화적 맥락에 대해 이해하게 된다.

다음의 집단 토의 자료와 감상문 자료는 재중 학습자들이 백석의 <여승>을 읽고, 시적 표현 기법을 지각하고, 모국어 표현 기법과의 차이를 탐구하는 과정을 통하여 한국의 사회문화적 맥락을 이해하는 양상을 보여준다.

[재중 학습자 집단]

CSC-GDT-G2-6: 내가 지금 고민하고 있는 것은... 혹시 말이야... [1]이 시는 도서(倒敘) 수법을 쓰고 있는 게 아닌가 싶어. 음... 아무리 생각해도 좀 이상하잖아? 처음에 여승이 나오고, 그 다음에 여승이 사라지고 또 여인이 나와, 마지막으로 또 여승이 나타났잖아? 내 추측인데... 혹시 이 여승과 여인은 같은 사람이야? 처음에 '나'는 이미 여승이 된 여인을 본 것이었고, 그다음에 여인은 여승이 된 과정?을 쓴 게 아닐까?

CSC-GDT-G2-5: 맞아. 일리가 있는 말이야. 나도 이 생각을 했는데... 야~ 이렇게 보면 [2]시인의 구상이 정말 묘한 것 같아. 난 중국에서 이렇게 도서 수법을 쓴 시를 한 번도 못 봤어. 역시 한국 사람들의 창의성에 감탄할 수밖에... (웃음)

CSC-GDT-G2-4: 아... 그러면 딱 맞아떨어지지. 지아비는 금덤판에 가서 10년 동안 오지 않고, 여기 [3]어린 딸이 돌무덤으로 간 게 지아비의 무덤이 아니라 본인이 죽었다는 이야기잖아? 그래서 여인이 절망했고, 절에 가서 출가했고, 여승이 되었어.

CSC-GDT-G2-6: 세상에... 어떻게 이렇게... [4]너무 함축적이야. 우와... 우리는 이렇게 안 쓰지. 죽었으면 죽었다고 바로 말하지 않아? 조금 더 아름답게 쓰면... 뭐... "도라지꽃과 함께 잠들었다", 혹은 "도라지꽃 향기와 함께 날아갔다"라고 표현할 텐데. 정말 한국스럽다! (웃음)

CSC-GDT-G2-4: [5]생각해보면 우리의 30년대의 작품들은 이것과 완전 반대인 것 같아. 좀... 이것보다 훨씬 리얼하지. (함께 웃음)

--[CSC-GDT-G2-<여승>-GD]74)

74) CSC-GDT-G2-6: 我现在纠结的是... 我是说如果哈... [1]这首诗是不是再用倒叙的手法写啊? 嗯... 怎么想都觉得很奇怪. 一开始出现女僧, 然后女僧不见了, 又出现女人, 最后又出现女僧.

먼저, 발화 [1]에서는 재중 학습자 CSC-GDT-G2-6가 시 텍스트의 구조적 특이성을 발견하였다. 이 학습자는 1차 시 읽기 과정에서 적지 않은 방언 사용과 생소한 어휘 때문에 시의 표면적인 의미를 파악하지 못하였다. 뿐만 아니라 다양한 등장인물도 이 학습자의 해석 과정에 어려움을 더해주었다. 해석의 혼란에서 빠져 나오기 위해 학습자는 모국 문학 읽기 전략을 활용하게 되었는데, 제목인 '여승'을 '핵심어'로 삼아 시적 구조부터 분석하기 시작하였다. '여승'과 '여인'의 등장 횟수와 순서를 분석하면서 이 학습자는 '여승=여인'이라는 추측을 산출하였고, 시 텍스트의 '도서형(倒序型) 구조'를 파악하게 되었다. 이어서 학습자 CSC-GDT-G2-5는 이와 같은 도서형 구조를 표현 기법이라고 지각하며, 중국 현대시의 구조 및 형식과 비교하면서 <여승>의 미적 가치를 인정하게 되었다[2].

상술한 두 학습자와 대응하여 학습자 CSC-GDT-G2-4는 "어린 딸은 도라지꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다"라는 구절을 담지체로 간주하였다. 어린 딸의 죽음을 미화하기 위한 표현 기법을 이해하지 못한 이 학습자는 돌무덤을 '지아비 죽음'의 상징이라고 오해하였다. 발화 [3]과 같이, 두 학습자의 의견을 받아들인 학습자 CSC-GDT-G2-4는 여인이 여승이 된 이유를 추측하게 되며, 어린 딸의 죽음을 은유법으로 표현한 이 구절의 의미를 이해하게 되었다.

학습자 CSC-GDT-G2-6은 보다 더 직관적인 시각으로 표현 기법의 특징을 파악하였다. 발화 [4]에서 이 학습자는 어린 딸의 죽음을 암시하는 '도라지꽃을 좋아해 돌무덤으로 갔다'라는 구절이 지니는 '함축적 아름다움'을 지각하였을 뿐만 아니라, 중국어에서 같은 의미를 표현하는 방식들과 비교하면서 한국시만이 지니는 미적 특수성을 이해하게 되었다.

여기서 학습자 CSC-GDT-G2-4의 반응은 상당히 의미가 있다고 볼 수 있다. 이 학습자는 더 높은 차원에서 같은 시기의 중국 문학 작품과 비교하면서 한국시만 지니는 미적 특징을 파악하게 되었다. 뿐만 아니라, 이 학습자는 1930년대 일제강점기의 시대 배경과 한국 특유의 민족정신 등의 사회문화적 맥락이 시 작품의 표현적 특징과의 상관관계까지도 탐구하기 위해 노력하였다[5].

我只是推测哈… 说不定女僧和这个女人是一个人。一开始‘我’看见的就是已经成了女人的女僧，之后写的是不是女人成为女僧的过程？

CSC-GDT-G2-5: 对，有道理。我也这么想过… 呀~ 那要是这样的话[2]作者的构思实在是太奇特了吧。起码我在中国从没见过过这样倒叙写的诗。真是不得不佩服韩国人的创意… (笑)

CSC-GDT-G2-4: 啊… 那要是这样的话刚好对上了。지아비去了금덤판十年未归，这边[3]어린 딸去的不是지아비의坟墓而是她自己的！所以女人绝望之后去寺庙出家成了女僧。

CSC-GDT-G2-6: 我的妈呀… 真的是… [4]实在是太含蓄了吧。哇… 要是咱们的话不能这么写吧。死了的话不就直接说死了吗？再写的美一点儿就是… 什么… ‘女孩儿和桔梗花一起沉睡’，再不就是‘女孩儿和桔梗花的香气一起飘走’之类的。这种真是太韩国了！(笑)

CSC-GDT-G2-4: [5]要是这样想的话这个和我们30年代的作品真的是完全不一样。怎么说呢，我们的就比这更接地气吧。(同笑)

동료 학습자들과의 토의를 통해 학습자 CSC-GDT-G2-4는 <여승>의 미학적 가치를 더 심도 있게 분석하였다. 다음의 자료는 이 학습자가 작성한 사후 감상문인데, 이 학습자가 심미적 안목으로 시 텍스트를 회고하고, 사회문화적 맥락과 표현 기법 간의 상관관계를 내면화시키는 과정이 명확하게 드러났다.

[6]불경, 가을밤, 도라지꽃, 이렇게 이름답고 함축적인 이미지들이 처초(淒楚)하고도 어찌 할 도리가 없는 생활에 뒤섞이니 이 단어들이 원래 가지고 있는 의미들보다 더욱더 가슴을 아프게 한다. 이런 아름다움은 정말 신기한 힘이 있는 것 같았다. 다빈치가 그린 <모나리자>처럼, 아름다운 웃음 속에 슬픔을 암시하고 있는 것과 마찬가지로. 가을밤 같이 차디찬 여인의 눈물, 도라지꽃 향기와 함께 사라진 어린 딸의 웃음, 10년 동안 금덤판에서 돌아오지 않은 남편, [7]눈물 어린 눈과 머리오리에 드러난 고갈하지 않은 민족의 기골... 작가가 아름다운 이미지로 한 시대에 대한 연민을 토로하며, 일제라는 용서 받을 수 없는 시대에 사는 사람들은 눈물이 펴 돌면서 희망을 기다리고 있다.

[8]나는 김소월 시의 운율미(韻律美)와 대구미(對句美)를 좋아한다. 그런 아름다움은 중국 시와 또 다른 리듬의 미학을 보여준다. [9]그러나 <여승>의 아름다움은 형상미(形象美)라고 할 수 있다. 형상미를 제일 잘 드러내는 시구는 "어린 딸이 도라지꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다"라는 문장으로 꼽힐 수 있다. 이 구절을 보고, 마치 도라지꽃 향기를 맡을 수 있을 것 같고, 어린 딸의 웃음까지도 눈앞에 생생하다. 그러나 이 모든 아름다움은 다 무덤으로 향하고 있으니, 더욱더 슬프게 느껴진다. 한국 문학만의 힘과 아름다움(力與美)은 <여승>이라는 작품을 통해 남김없이 잘 드러났다고 생각한다. 우리의 문학은 종이를 찢듯이 고통과 슬픔을 독자들 앞에 찢어버리고, 딱딱 흘러지는 피와 같은 사실과 블랙 유머, 그리고 풍자와 함께 뒤섞은 다음 민중들의 반항과 투쟁을 격려한다. 그러나 한국 문학은 한국의 역사와 한국의 민족정서와 너무나 완벽한 공동체로 이루어진다는 느낌이 든다. 그를 통해 부드러운 서도 끈기 있는 목소리가 들린다.

--[CSC-GDT-G2-4-<여승>-RRAD]75)

75) [6]불경, 가을밤, 도라지꽃这些优美又含蓄的意象和淒楚而又无能为力的现实结合在一起之后, 这些单词看上去就比它原来的含义更让人心痛。这种美仿佛有一种神奇的力量。就好像达芬奇的《蒙娜丽莎》一样, 美丽的微笑之后又暗藏着忧伤。犹如秋夜一般冰凉刺骨的女人的泪滴, 和桔梗花一起消失的女孩儿的笑容, 在金沙场十年未归的丈夫... [7]噙满泪水的双眼和落下的屡屡青丝透出的是这个民族的气魄... 作者正是用这些美好的意象来诉说着对于一个时代的怜悯, 在这个无法原谅的时代中人们含着泪水在等待希望。

[8]我很喜欢金素月诗的韵律美和对句美。这种美体现出和中国诗完全不同的韵律。[9]可《女僧》展现出的反而是一种形象美。最能体现形象美的诗句可谓是"어린 딸이 도라지꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다"这句了。看到此句, 就如同嗅到了桔梗花的香气, 甚至能看到小女儿天真无邪的笑容。可是这一切的美丽都通向坟墓, 就更令人心碎。《女僧》这首诗把只属于韩国文学的力与美展现的淋漓尽致。可以说中国文学是把痛苦和悲伤在读者面前撕得粉碎, 然后把血淋淋的现实和黑色幽默以及讽刺混合在一起再激励民众的反抗和斗争。但是与之不同的是, 韩国文学给人一种把韩国的历史和民族情绪非常完美地融合在一起的感觉。透过韩国文学, 我们能听到一种温柔但又坚韧的声音。

위의 감상문을 보면, 재중 학습자 CSC-GDT-G2-4는 사회문화적 맥락과 시의 표현 기법과 결합시켜 시를 이해하고 있다. 이 학습자가 볼 때, '불경', '가을밤', 그리고 '도라지꽃'과 같은 시어는 더 이상 단순한 이미지가 아니라, 사회문화적 맥락 담지체로서 시대적 특징에 관한 '파생적 의미'를 지닌대[6]. 아름다우면서도 일제강점기와 연관되는 이 시어들은 시의 미적 가치를 드러냈을 뿐만 아니라, 학습자의 공감까지 불러일으켰다고 말할 수 있다. 이 학습자는 일제강점기에 힘겹게 살아가는 여인의 모습을 상상하면서 시어의 파생적 의미를 이해하였고, 시적 주인공에 대한 감정이입을 통해 표현 기법에 녹아 있는 한국의 사회문화적 맥락을 파악하게 되었다. 발화 [7]를 보면, 이 학습자 또한 작가의 창작 맥락을 고려하였는데, 작가가 아름다운 이미지들을 채택하여 여인의 슬픔을 표현한 이유는 고난을 겪는 민중들에 대한 연민(憐憫)에서 비롯된 것이며, 민족적 정서를 한 층 더 승화시켜 표현하기 위한 것이라고 강조하였다.

발화 [8,9]를 보면, 이 학습자는 시 텍스트의 미적 가치에 대해 언급하였는데, 김소월 시의 운율미(韻律美)와 대구미(對句美)와 대조하면서 <여승>이 지니고 있는 '형상미(形象美)'를 강조하였다. 특히 이 학습자는 '어린 딸은 도라지꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다'라는 구절을 예로 들었는데, 작가가 어린 딸의 슬픈 죽음을 오히려 아름다운 도라지꽃으로 미화한 것이 형상미의 체현이라고 의식하면서 이 표현 기법은 '강렬함과 자극'을 중요시하는 중국 문학과 구별되는 특징이라고 지적하였다. 더불어 이 학습자는 한국 문학의 특성에 대한 이해를 언급하였는데, 그가 보는 한국 문학은 역사와 민족의 정서를 완벽하게 융합시킨 융합체(融合體)라고 하였다. 이처럼, 학습자는 구체적인 표현 기법에 대한 이해를 통해 사회문화적 맥락의 존재를 더욱더 형상화시켰으며, 심미적 감수성을 발휘하여 '정답형 해석'보다 개인적 심미와 이해가 교직(交織)되어 있는 폭 넓은 해석을 산출할 수 있었다.

대부분의 중국인 학습자들이 표현 기법을 이해하는 과정을 잘 살펴보면, 그들은 먼저 시 텍스트에 나타난 표현 기법을 지각하고 이를 번역한 뒤 모국어의 표현 기법과 비교하는 경향을 보인다. 그 다음, 두 표현 기법 간의 차이를 분석하면서 한국시의 특징과 한국의 사회문화적 맥락을 파악하게 된다. 그러나 상술한 학습자 CSC-GDT-G2-4와 같이 한 층 더 올라가 텍스트의 미적 가치를 투철하게 분석하여, 표현 기법과 사회문화적 맥락 간의 상관관계까지 탐구하려는 학습자는 그다지 많지 않았다. 이 학습자가 시 읽기를 잘 하게 된 이유를 분석해 보자면, 무엇보다도 학습자 본인이 지니고 있는 풍부한 문학 감수성과 깊이 연관된다고 할 수 있다. 이뿐만 아니라, 시를 통해 한국의 사회문화적 맥락을 파악함에 있어서 본인의 위치를 고려하며 자신이 지녀야 할 관점을 요령 있게 조절하였다는 것도 간과할 수 없는 요인이 된다. 즉, 학습자가 시를 이해할 때 먼저 자기 자신을 텍스트 안으로 대입시키고[3], 그런 다음, 다시 텍스트 밖으로 나와 객관적인 시각으로 텍스트를 둘러싸고 있는 사회문화적 맥락들을 더 높은 위치에서 다시 바라보게 된다[5]. 마지막으로 학습자는 또 다시 텍스트 안으로 들

어가, 순전히 '제3의 독자'로서가 아닌, 본인만의 해석 텍스트를 재구성하는 독자로서 다시 작가와의 거리를 조정하게 된다. 따라서 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 교수-학습 과정에서는 학습자들로 하여금 시를 바라보는 시각을 능동적으로 조정할 수 있도록 도와주어야 할 뿐만 아니라, 심미적인 측면에서 시를 읽게 하는 훈련도 함께 병행해야 된다.

이어서 재한 학습자들이 표현 기법 간의 차이성을 지각하고, 한국의 사회문화적 맥락을 탐구하는 과정을 살펴보자. 다음의 토의 자료는 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해도가 서로 다른 재한 학습자들이 각자 다른 각도에서 시적 표현 기법을 지각하는 모습을 보여준다.

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G3-6: 한국 현대시를 읽으니까... 좀... [1]중국과 많이 다르다는 느낌이 들어. 다르다는 건 알겠는데, 도대체 어떻게 다른지 말로 하기가 좀... 애매하지.

CSK-GDT-G3-7: ...[전략]...이건 내 개인적인 읽기 습관과 관련되는 것 같은데, [2]난 항상 형용사나 부사어에 관심이 많거든. 그러니까 내 느낌과 잘 맞는 형용사나 부사어가 나오면 그 때 감이 와. (웃음) (이 시를 읽으니까) 감이 몇 번 왔어. (함께 웃음) '날카로운 찢키스', '차디찬 티끌', '희망의 정수박이에 들어부었다' 이런 말들이 있잖아, 한국시에서만 이렇게 표현하는 것 같아. 중국에서는 이런 말이 있잖아. '퇴고(推敲)'라고. '스님이 달빛 아래 문을 민다(僧推月下門)'인가? 아니면 '문을 두드린다(僧敲月下門)'인가를 고민하듯이, [3]우리는 동사에 집중하고, 한국시에서는 수식어가 더 중요시되는 것 같지 않아?

CSK-GDT-G3-8: 글썄... 읽기 습관인지 개인 선호인지 모르겠지만 [4]난 화면감(畫面感)이 더 중요하다고 생각하는데? 방금도 얘기했지만 난 시를 통해 화면이 보였다면 이 작품이 좋은 시라고 생각해. 난 <님의 침묵>을 통해서 봤어. <진달래꽃>과 비슷해서 그러는지 모르겠지만...

--[CSK-GDT-G3-<님의 침묵>-GD]76)

시를 읽은 중국인 학습자들 가운데 CSK-GDT-G3-6과 같은 발언을 한 학습자들이 종종 있었다. 발화 [1]처럼, 이런 학습자들은 한국시와 중국시 특징상의 차이가 존재한다는 것을 인지하였지만, 이러한 차이들을 구체적인 표현으로 명확하게 설명할 수 없었다. 표현 기법에 대한 인식이 애매모호한 상태에 머물고 있기 때문에, 시를 해석하는 과정이 다른 학습자 보다 더 짧고, 시를 이해하고 내면화하는 효과도 낙관적이라고 볼 수 없었다. 이러한 현상이 나

76) CSK-GDT-G3-6: 读了韩国诗之后吧... 怎么说呢? 就是觉得... [1]和中国很不一样。但是好像又说不出到底怎么个不一样。

CSK-GDT-G3-7: ...[前略]...这也可能是和我个人的阅读习惯有关, [2]我经常是对形容词或者是副词非常感兴趣。就是我一看见和我来电的形容词或者副词的话就有感觉。(笑) (读这首诗的时候)我就有了几次感觉。(同笑) 你看像 '날카로운 찢키스', '차디찬 티끌', '희망의 정수박이에 들어부었다' 这些句子好像只是在韩国的诗中出现。中国不是有“推敲”的故事吗? 就是我们考虑的是“僧推月下门”还是“僧敲月下门”。[3]也就是说我们把注意力集中在动词上, 但是韩国好像是把重点集中在修饰词上。

CSK-GDT-G3-8: 怎么说呢... 我不知道这是阅读习惯还是我个人的喜好, 我觉得[4]对我来说画面感更重要。刚才我也说了, 我要是能通过一首诗看见画面的话, 我就觉得这首诗是好诗。《你的沉默》让我感受到了这种画面感。我不知道是不是因为它和《金达莱花》很相似...

타나 이유를 분석해보자면, 무엇보다도 해당 학습자의 모국 문학 읽기 능력의 부진과 문학 읽기 경험의 부족과 밀접한 관련이 있음을 그 원인으로 추측해 볼 수 있다. 또한 고득점을 위한 모국의 문학 교육 이념도 어느 정도 부정적인 영향을 미쳤을 것이라고 판단된다. 따라서 이러한 학습자를 대상으로 진행하는 사회문화적 맥락 중심의 현대시 읽기 교육은 한 번으로 끝내는 것이 아니라, 장시간에 걸쳐 지속적으로, 그리고 계획적으로 실시해야 한다.

발화 [2]를 보면, 학습자 CSK-GDT-G3-7은 수식어에 집중하여 표현 기법의 특징을 분석하고 있다. 이 학습자는 중국어 언어 습관에 맞지 않은 형용사와 부사어의 사용을 예로 들면서 한국식 시적 표현의 특징과 '적합한 동사의 선택'을 강조하는 중국 문학의 표현 특징과 많이 다르다는 것을 인식하고 있다. 특히 님과 이별하는 장면과 과거의 추억을 묘사하는 부사어가 본인에게 적지 않은 자극을 주었다고 하면서, 이와 같은 수식어들을 표현 기법으로 간주하였다. 학습자는 이러한 인식을 본인의 문학 읽기 습관에 귀결시켰는데, 사실상 학습자의 이와 같은 판단은 중국어와 한국어의 문법적 차이에서 기인한다고 보는 것이 더 타당할 것이다[3].

또 다른 한편으로는, 한국의 사회문화적 맥락에 대해 상대적으로 잘 이해한 학습자 CSK-GDT-G3-8은 또 다른 각도에서 <님의 침묵>의 표현 기법의 특징을 이해하고 있다. 이 학습자는 수식어보다 시 텍스트가 가져다준 '화면감(畫面感)'에 관심의 초점을 맞추고 있다. 이 학습자가 말하는 '화면감'이란, 시 텍스트에 나타난 장면 묘사를 바탕으로 하여 본인의 상상력을 활용하여 마음속으로 구상해 낸 어떠한 '화면(장면)'을 뜻한다고 볼 수 있다. 발화 [4]와 같이, 이 학습자가 김소월의 <진달래꽃>의 시적 화자'를 연상하면서 <님의 침묵>에서의 "푸른 산빛을 깨치고 단풍나무 숲을 향하여 난 작은 길을 걸어서, 차마 떨치고 갔습니다"라는 구절에 대한 이해에 근거로 하여 '한 여인이 사랑하는 님과 이별하는 화면'을 그려냈다. 이처럼, 한국의 '이별의 정서'와 '님'이라는 호칭에 녹아있는 특별한 감정 등과 같은 한국의 사회문화적 맥락에 대해 잘 파악한 이 학습자는 다른 학습자들과 달리 시에 대한 구조적 분석에서 벗어나 정서 표현과 이미지의 선택 측면에서 한국시의 표현 기법의 특성을 이해하였다.

(2) 정서 표출 차이의 탐구

리처즈(Richards)는 문학 본연의 언어 기능을 정서 언어로 설명한 바가 있다. 그는 정서 언어를 '감정과 태도를 불러일으키는 언어'라고 정의하면서 정서 언어의 최고의 형식을 시 작품으로 보았다.⁷⁷⁾ 시로 표현된 정서 언어는 독자에게 심미적, 경험적 가치를 제공할 뿐만 아니라, 독자의 상상력을 증폭시키면서 시의 의미를 무한정 확장시키는 기능을 한다.

77) I. A. Richards, *(The) Principles of literary criticism*, 이선주 역, 『문학비평의 원리』, 동인, 2005, 96쪽.

정서(emotion)는 질서화된, 유기적인 모습을 띤 감정이라고 할 수 있다.⁷⁸⁾ 문학 작품에 드러난 정서는 "심리적이고 정신적인 작용"⁷⁹⁾이지만, 이는 단순히 개인적인 감정이나 인지의 차원의 개념⁸⁰⁾일 뿐만 아니라 사회문화적인 개념이기도 하다는 속성도 함께 강조할 필요가 있다. 즉, 정서는 한 문화권의 문화적 유산으로 내려온 공동체의 정신문화의 특질을 나타내며, 사회문화적 맥락의 중요한 일부가 된다. 따라서 학습자들이 시를 이해한다는 것은 텍스트에 내포된 정서를 이해하는 것이자, 그 문화공동체의 정신적 유산, 즉 사회문화적 맥락을 이해하는 일이라고 할 수 있다.⁸¹⁾ 시를 읽는 중국인 학습자들은 시적 정서를 체험하면서 한국만의 정서 표출 방식을 지각할 수 있을 뿐만 아니라, 모국의 정서적 표출 방식과의 차이를 이해함으로써 한국의 사회문화적 맥락의 특수성과 고유성을 파악할 수 있게 된다.

중국인 학습자들은 시를 읽으면서 '핵심어'⁸²⁾를 통하여 시적 정서를 접하게 된다. 여기서 말하는 '핵심어'는 담지체로도 볼 수 있는데, 이는 상징체계를 가지며 작품의 핵심정서를 읽어내는 '상위적 키워드'라고 간주할 수 있다. 시 텍스트에 나타난 핵심어는 야콥슨(R. Jakobson)이 문학의 언어로 제시한 은유와 환유로도 설명된다. 학습자들은 시 텍스트에 나타난 은유나 환유에 대한 분석을 통해 핵심어를 지각하며, 본인이 환기한 사회문화적 맥락들과 결부시켜, 정서를 내포하는 '개념적 은유'⁸³⁾를 파악하게 된다.

두 집단의 중국인 학습자들은 시를 읽으면서 문화적 선행지식을 바탕으로 하여 핵심어에 내포되는 정서를 도출하는 경우가 많았다. 따라서 학습자들이 시적 정서를 파악할 때, 사회문화적 맥락으로부터 많은 영향을 받는다고 볼 수 있다. 즉, 시 텍스트에 표출된 동일한 정서는 학습자들이 활용한 서로 다른 사회문화적 맥락에 의해 다르게 받아들여지게 되며, 이에 따라 시 텍스트에 대한 해석 결과도 다르게 나타난다. 한국과 중국의 사회문화적 맥락을 동시에

78) 김대행, 「정서의 본질과 구조」, 김대행 외, 『고려시가의 정서』, 개문사, 1985, 7쪽.

79) 고정희, 「시의 정서와 기분에 대한 연구」, 『문학치료연구』 14호, 한국문학치료학회, 2010, 241쪽.

80) 최지현, 「한국 근현대시 정서체험의 텍스트조건 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 1997, 40쪽.

81) 조수진, 「문학적 정서 표현 교육 방안 연구」, 한국외국어대학교 대학원 박사학위논문, 2014, 68쪽.

82) P. Zima, *Literarische Ästhetik*, 허창운 역, 『문예 미학』, 을유문화사, 1993, 172쪽.

83) 개념적 은유는 「A는 B」로 표시할 수 있는데, 여기서 A는 개념적 은유의 목표영역으로, 이는 우리가 이해하고자 하는 추상적인 개념을 가리키고, B는 개념적 은유의 근원영역으로, 이는 목표영역의 추상적인 개념을 이해하기 위해 동원되는 구체적인 개념을 가리킨다. 이처럼 개념적 은유는 일반적으로 보다 추상적인 개념을 목표영역으로 삼고 보다 구체적인 물리적인 개념을 근원영역으로 삼는데, 이는 이해하기 어려운 추상적인 개념을 이해하기 위해 그 추상적인 개념을 독자적으로 이해하는 것보다 구체적이고 물리적이어서 그 실체가 있는 개념을 이용하는 것이 용이함을 의미한다. 즉, 우리가 물리적 세계에서 겪는 구체적인 경험은 추상적인 개념을 이해할 수 있는 자연스럽고 논리적인 근거가 된다는 것이다. Z. Kövecses, *Language, mind, and culture*, 임지룡·김동환 역, 『언어, 마음, 문화의 인지언어학적 탐색』, 역락, 2010, 197쪽.

가지고 있는 중국인 학습자들은 한국시에 표출된 정서를 감지하는데, 맥락 간의 교섭을 통해 양국 간 정서 표출 방식의 차이를 직접 느끼게 된다. 이와 같은 정서 표출 차이를 이해함으로써 한국의 사회문화적 맥락의 특성을 파악하게 되고, 차이를 수용하는 과정은 곧 한국의 사회문화적 맥락을 이해하는 과정이라고 간주할 수 있다.

두 집단의 중국인 학습자들이 정서 표출 차이를 탐구하는 양상들을 살펴보면, 다음과 같은 특징들을 확인할 수 있다. 재한 학습자들은 일상생활에서 한국적인 정서 표출 방식을 접할 기회가 많고, 한국의 사회문화적 맥락에 대한 개인 경험도 상대적으로 많은 편이다. 그렇기 때문에, 학습자들이 한국과 모국 정서 표출 방식을 비교함으로써 한국의 정서에 대한 이해를 점차 심화시키는 양상이 많이 나타났다. 이와 비교하여, 재중 학습자들이 가지고 있는 한국의 사회문화적 맥락과 한국의 정서 표출 방식에 대한 이해는 비교적 제한적이다. 따라서 많은 재중 학습자들은 모국과 한국의 정서 표출 방식을 비교하는 데에만 집중하고, 이러한 차이점을 이해해가면서 생소한 한국의 사회문화적 맥락을 받아들이는 양상을 보인다.

다음의 토의 자료는 재한 학습자들이 김소월의 <접동새>를 읽고, 한국과 중국에서 '한'의 정서가 서로 다르게 표출된다는 것을 지각하여, 이에 따라 한국의 고유한 '한'의 정서를 보다 더 깊이 이해하게 되는 양상을 보여주고 있다.

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G2-4: 그럼 접동새는 중국의 두견새와 같은 새이지?

CSK-GDT-G2-3: 두견새는 한국에서든 중국에서든 다 한을 노래하는 새인데, [1]같은 두견새인데도 중국과 한국은 뭔가 좀 다른 것 같지 않아? 중국의 두견새는 정말 억울함의 화신이야. 가슴속에 묻혀 있는 억울함과 불평을 한꺼번에 표출하려는 느낌이 좀 강해. 근데 [2]한국의 두견새도 억울한 사연이 있었지만 오랍동생들을 걱정하고 마음을 놓지 못하는 감정이 더 강하게 표출된 것 같아. 그러니까 한국의 두견새에게는 할 일이 아직 남아 있으니깐 이 산 저 산 옮겨 가며 슬피 우는 것이고, 중국의 두견새는 억울함을 외치는 것이 더 우선이야. 그래서 [3]중국의 두견새는 나뭇가지에 앉아 피를 토해낼 정도로 한을 외친다면 한국의 두견새는 이 산 저 산 옮겨 다니는 행동을 강조하는 것이 아닐까? 그래서 한국의 두견새는 동생을 지켜야 하고 나라도 지켜야 하니까.

--[CSK-GDT-G2-<접동새>-GD]⁸⁴⁾

84) CSK-GDT-G2-4: 那접동새是不是和中国的杜鹃鸟是一种鸟?

CSK-GDT-G2-3: 杜鹃无论是在韩国还是中国都是和恨有关的鸟,但是[1]同样的杜鹃鸟中国和韩国是不是有点不太一样?中国的杜鹃鸟真的是一种委屈的化身。在心中纠结在一起的委屈和愤愤不平好像是一起迸发出来的感觉。相反的[2]虽然说韩国的杜鹃也有委屈,但是她担心弟弟妹妹的感情好像要更强一些。所以韩国的杜鹃是还有事儿没完成,这山那山之间飞来飞去悲惨地鸣叫,但是对于中国杜鹃先吼出委屈是最重要的。所以[3]如果说中国的杜鹃是站在树枝上啼血来表达自己的冤屈的话,韩国的杜鹃是不是想强调的是来回飞的这个动作?因为她要守护弟弟妹妹,还要守护自己的国家。

김소월의 대부분 작품에는 민족 공동체의 구성원으로서 겪은 애환이나 삶의 존재방식에 대한 사고가 담겨 있다. 그는 시집 『진달래꽃』을 통하여 민족 고유의 정서를 형식화된 소재로 표현하고 있으며, 시집에 수록된 <접동새> 역시 한민족의 가장 대표적인 정서라고 할 수 있는 한(恨)의 정서를 주제로 하고 있다.⁸⁵⁾ <접동새>에 '시샘에 몸이 죽은 누나는 죽어서 접동새가 되었습니다'라는 구절이 있다. 이 구절에는 계모의 학대로 인해 억울하게 죽은 누나의 환생인 접동새가 등장하며, 시적 화자의 슬픔과 죽은 누나가 품고 있는 한의 정서가 적나라하게 표현된다. 중국인 학습자들이 시에 표현되는 한의 정서를 잘 이해하려면, 이 구절의 축어적인 의미를 잘 파악해야 할 뿐만 아니라, 사회문화적 지식으로서의 접동새 설화도 어느 정도 알아야 한다. 마침 중국에서도 '두견새 전설'이 있기 때문에, 학습자 CSK-GDT-G2-3은 이 전설에 대한 이해를 바탕으로 접동새가 품고 있는 슬픈 정서를 쉽게 파악할 수 있었다.

발화 [1]을 통해 살펴볼 수 있듯이, 학습자 CSK-GDT-G2-3은 다른 동료들과 토의하는 과정에서 중국의 '두견새혈(杜鵑啼血) 전설'과 두견새에 대해 재차 심도 있게 알아보았고, 한국의 접동새와 중국의 두견새가 '한'의 정서를 표출하는 데에 지니는 서로 다른 특징을 분석하였다. 이 학습자가 이해하는 두견새는 중국 문화와 문학 작품에서 자주 등장하는 상징이며, '원한(怨恨)과 슬픈 사연을 품고 있는 존재'이다. 처음에 이 학습자는 '접동새'와 '두견새'를 '일치적 은유'로 보고 중국의 사회문화적 맥락에 의존하여 접동새의 의미를 파악하려고 하였다. 그러나 시 텍스트의 표면적 의미를 파악하면서 이 학습자는 한국의 '접동새'가 지니는 또 다른 특징을 발견하게 되었는데, 접동새는 본인의 억울함을 외치는 데에만 집중하는 것이 아니라, 그의 울음에 외롭게 남겨진 아홉 오랍동생들을 걱정하는 감정도 강하게 드러났다고 지적하였다. 따라서 이 학습자는 접동새와 두견새가 각자 우는 이유에 대해 분석함으로써 같은 시적 소재에 함축된 서로 다른 정서를 느낄 수 있었다[2].

발화 [3]에서의 학습자는 중국의 두견새를 정(靜)적인 존재로 보았다. 즉, 두견새는 나뭇가지에 앉아 피를 토해낼 정도로 자기의 울분과 원한을 강렬하게 표출하는 이미지이다. 이와 다르게 한국의 접동새는 이 산 저 산 옮겨가며 동(動)적인 특징을 지니는 상징이라고 지적하였다. 더불어 이 학습자는 또한 일제강점기라는 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락과 결합하여 접동새가 동적인 존재가 될 수밖에 없는 이유도 함께 제시하였다. 즉, 한국의 접동새는 오랍동생을 걱정할 뿐만 아니라, '조국과 주권(主權)을 잃은 민중'들도 함께 지켜야 된다는 것이다. 이처럼, 학습자는 중국과 한국에서 동일한 시적 소재에 부여한 서로 다른 정서를 비교함으로써 한국에 특유한 '한의 정서'를 더욱더 깊이 있게 인식하게 되었다. 더불어 이런 정서 표출의 차이에 대한 이해를 통해 시 텍스트를 좀 더 심층적으로 이해하게 되었다고 볼 수 있다.

85) 박군석, 「김소월의 시집 『진달래꽃』에 나타난 '공동체 의식'」, 『한국문학논총』 76호, 한국문학회, 2017, 314-317쪽 참조.

다음은 재중 학습자가 백석의 <여승>을 읽고, 시에 표현되는 '슬픔'과 '이별'의 정서에 대한 이해 과정을 보여주는 구술 자료이다. 이 학습자도 담지체에 집중하여 시에 나타난 은유에 해석의 초점을 맞추었다. 이 학습자는 내용이 유사한 민간 전설을 인용하면서 한국과 중국에서 '슬픔과 이별' 정서를 표출하는 데에 적지 않은 차이가 존재한다고 지적하고 있다.

[재중 학습자 집단]

[1]'불경처럼 서러워졌다'라는 구절이 아주 한국다워요. (웃음) 같은 슬픈 감정인데 중국은 이렇게 표현하지 않은 것 같아요. ...(중략)...[2]중국 같으면 '서럽다', '슬프다', '가슴 아프다' 이런 직설적인 표현 위주로 쓸 것 같아요. 어떤 사물로 구체화시켜 나는 뭐처럼 슬프다거나 기쁘다 등과 같은 표현들을 잘 하지 않지요. 그리고 [3]중국에서는 의인화 수법을 쓰기는 쓰는데 산펑과 같은 동물을 의인화시키지 않는 것 같아요. 우리는 보통 특별한 의미를 가진 동물이나 사물을 선택하지요. 예를 들어, 기러기, 소나무, 나비와 같은 이미지요. 그리고 지아비가 금뎀판으로 끌려가서 10년 동안 돌아오지 않지요. 뭐 그냥 죽었다고 할 수 있어요. [4]중국의 맹강녀(孟姜女)⁸⁶⁾의 남편과 비슷해요. 하나는 만리장성 쌓다가 죽었고, 하나는 금뎀판에서 일하다가 죽었지요. 근데요, 중국에서는 이런 슬픔과 이별의 정서가 좀 더 과장해서 표현된 것 같아요. 중국의 맹강녀는 3일 동안 계속 울다가 만리장성이 무너졌고, 한국의 여인은 그냥 산펑과 같이 울었다는 거잖아요. (웃음)

--[CSC-IT-1-<여승>-2차]⁸⁷⁾

먼저, 재중 학습자 CSC-IT-1은 시에 나타난 은유법을 이해하면서 '한국다운' 슬픈 정서가 어떤 것인지를 명확하게 감지할 수 있었다[1]. 그는 중국의 사회문화적 맥락에서 슬픔이 어떻게 표출되는 것인지를 언급하면서 양국의 정서 표출 방식이 확연히 다름을 지적하였다[2]. 이 학습자는 2차적으로 시를 읽으면서 '불경', '산펑', '울다' 등과 담지체(핵심어)들을 계기적(繼起的)으로 발견하였는데, 시가 전체적으로는 슬픈 기조(基調)로 이루어진다는 것을 쉽게 파악

86) 맹강녀(孟姜女)이야기는 중국에 전해오는 4대 민간 전설의 하나다. 맹강녀곡장성(孟姜女哭長城)의 주인공이다. 진(秦)나라의 시황제는 만리장성을 쌓기 위해 천하에 인부 동원령을 내렸다. 제(齊)나라 여인이었던 맹강녀의 남편 범희량(范喜良)도 혼인한 지 사흘 만에 인부로 징용됐다. 남편이 떠나고 맹강녀는 날마다 눈물로 지새웠다. 도저히 집에 머무를 수 없었던 맹강녀는 두툼한 솜옷을 지어 길을 나섰다. 몇날 며칠이 지나 만리장성 축조 현장에 도착했지만, 남편은 이미 숨을 거둔 뒤였다. 성벽 아래 다른 수많은 사람들과 묻혔다고 했다. 맹강녀는 사흘 밤낮 동안 통곡을 했는데 만리장성 800리가 무너졌다. 결국은 맹강녀는 남편의 백골을 가지고 고향으로 돌아와 장사를 지내고 남편의 무덤 앞에서 굶어 죽었다.

87) [1]'불경처럼 서러워졌다'这一句很韩国。(笑)同样是很悲伤的感情,中国就不这么表达。...(中略)...[2]像中国的话,多半会使用悲伤,痛苦,心痛等等这些很直观的词语来表现。就不会像韩国这样具体到什么事物上,说我像什么什么一样悲伤,像什么什么一样高兴等等这样的。再有[3]中国的话虽然也会用拟人,但是好像不会选择山鸡这样的喻体吧。我们一般不都是选用一些有特别涵义(寓意)的动物或者是事物吗。好比说大雁啊,松树啊,蝴蝶啊之类的。지아비被抓到淘金场十年都没回来,或者也可以说是死了。[4]这个和中国孟姜女的丈夫很像。一个是修长城死掉,一个是去淘金死掉。但是这种悲伤和离别的情绪好像更是用一种夸张的形式表现出来的。中国的孟姜女哭了三天三夜,哭倒了长城。韩国的女人不就只是和山鸡一起哭。(笑)

할 수 있었다. 그러나 사람이 아닌 '산땡이 슬프게 운다'와 '나는 불경처럼 서러워졌다'와 같은 시적 표현들이 학습자의 눈길을 끌었다. 중국의 '직설적' 정서 표출 방식에 익숙한 이 학습자는 은유로 함축적으로 슬픔을 표출하는 방식에 신기해하면서 이를 이해하기 위해 노력하였다. 이 학습자가 이해하는 '한국식 정서 표출 방식'이란, 동물이나 특정한 의미를 담고 있는 사물들을 활용하여 인간의 정서를 보다 함축적으로 표현해내는 것이라고 할 수 있는데, 정서 표출의 담지체로서의 동물과 사물의 선택이 문화 공동체의 특성에 따라 달라진다고 지적하였다[3]. 즉, 동일하게 슬픈 정서를 표현하는 것이지만, 중국과 한국은 서로 다른 담지체를, 다른 방식으로 활용한다는 것이다. 이처럼, 한국시에 나타나는 '산땡=슬픔'이라는 정서 표출법이 이 학습자에게 한국의 사회문화적 맥락에 대한 새로운 인식을 가져다주었으며, 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 객관적으로 바라볼 수 있는 계기를 마련해주었다고 볼 수 있다. 이 학습자는 사회문화적 맥락이라는 개념에 대한 명확한 인지를 가지고 있지 않지만, 정서 표출 방식이 문화 간의 차이와 깊이 연관되어 있다는 것을 명확하게 파악하였다.

다른 한편으로, 이 학습자는 발화 [4]를 통해 작품 내용 측면에서 한국과 중국 이별 정서를 표출하는 방식의 차이를 분석하였다. 그는 중국 사대 민간 전설인 '맹강녀곡장성(孟姜女哭長城, 맹강녀가 남편 때문에 장성에서 울다)'에 등장한 '맹강녀'와 <여승>에서의 '여인' 이 두 여성상(女性相)을 비교하였다. 이 학습자에 따르면, 두 작품에서는 똑같이 남편이 끌려가서 강제 노동을 하다가 죽게 되었고, 여자가 남편과 사별하였지만 중국과 한국의 문화적 차이로 인해 이별과 슬픈 정서도 제각기 다르게 표출되었다. 즉, 중국의 작품에서는 '초자연적(超自然的) 장면'이나 과장(誇張) 수법을 통해 이별과 슬픈 정서를 확장시켰다면, 한국의 작품에서는 동물을 의인화하거나 은유의 수법으로 슬픔을 함축적으로 표출하였다는 것이다. 이처럼, 학습자는 한국과 중국의 문학 작품에서 같은 슬픈 정서를 서로 다른 방식으로 표출되었다는 것을 이해하면서 문화 간의 차이와 정서 표출 방식 간의 상관관계를 명확하게 인식하였을 뿐만 아니라, 한국의 사회문화적 맥락만의 현주소를 확인하게 되었다.

(3) 문화적 요소 차이의 탐구

볼프강 이저(Wolfgang Iser)가 텍스트의 '빈자리'이론에서 독자의 역할을 부각시켰다면 알프레드 쉬츠(Alfred Schutz)는 그의 '관련성 이론(Relevanztheorie)'에서 인간의 의식구조와 '빈자리'의 관계를 새롭게 조명하였다. 그에 의하면, 꿈의 세계와 현실 세계가 갖는 구조와 맥락이 다르기 때문에 꿈속에서의 주제와 의미가 현실 세계에 그대로 연결될 수 없으며, 그 구조의 차이 공간에 바로 '빈자리'가 형성되고, 의식굴절로 인해 의미 변형이 생길 수 있다.⁸⁸⁾ 의식 구조의 다름으로 인해 생긴 '빈자리'의 이론을 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기

과정에 대입시켜 보자면, 사회문화적 맥락에 대한 서로 다른 인식이 해석 의미의 변형을 초래할 수 있다는 가정을 해볼 수 있을 것이다. 달리 표현하자면, 서로 다른 문화 사이의 '빈자리'로 인해 주제 연관이 달라질 수 있고, 그에 따라 텍스트의 의미가 변형될 수 있다는 것이다. 이것이 바로 문화의 차이로 인해 다른 해석이 생길 수 있는 가능성을 의미한다.

문학은 문화의 일부이자 동시에 언어적 문화의 투사물(投射物)이다.⁸⁸⁾ 중국인 학습자들이 한국시를 읽을 때, 원래 본인에게 익숙했던 언어조차도 낯선 형태로 변형되며, 이보다 더 낯선 사회문화적 맥락까지 포함된 '이중적 이질성'에서 텍스트를 해석해야 한다. 따라서 중국인 학습자가 한국시를 접하는 것은 낯선 언어를 통해 한국 사회 공동체가 오랜 시간 동안 축적해 온 사고와 문화와 마주하는 것이며, 한국의 문학적 언어 표현을 통해 한국의 언어 문화적 사고 체계를 수용하는 것이라고 할 수 있다.

중국인 학습자들은 시 텍스트를 통해서 자국문화와 다른 문화적 요소들을 발견할 수 있다. 시적 화자나 주인공의 행동방식을 비롯하여, 언어 습관, 사고방식 등 다양한 면에서 차이를 느낀다. 학습자들이 문화적 차이를 지각하는 과정이 한국의 사회문화적 맥락을 인지하는 것이라고 한다면, 차이를 수용하는 과정은 바로 한국의 사회문화적 맥락을 내면화하는 과정이 된다. 서로 다른 사회문화적 맥락 간의 교섭과 비교를 통해 중국인 학습자들의 한국 문화에 대한 이해를 심화시킬 수 있을 뿐만 아니라, 자국문화에 대한 인식도 점점 객관화된다고 볼 수 있다.

여기서 간과할 수 없는 점은 바로 학습자들의 한국어 숙달도와 한국 문화에 대한 이해도가 종종 시 텍스트의 수용 결과를 결정해 준다는 것이다. 두 집단의 학습자들이 시를 해석하는 과정을 자세히 분석해보면, 한국 문화를 잘 이해한 학습자들이 '문화 간의 차이'를 포착하는 데에 남다른 '안목'을 가진다는 것을 발견할 수 있다. 재한 학습자 집단에 속한 몇몇 학습자들은 한국에서 오랫동안 생활하면서 한국 문화에 대해 익숙하고, 한국의 사회문화적 맥락에 대해서도 일정 정도 이해하고 있기 때문에, 시를 해석하면서 쉽게 한·중 문화 간의 차이를 파악할 수 있었다. 또한 이들은 텍스트 표면에 재현된 문화적 요소를 보고 단순히 모국 문화와의 차이를 비교하는 데에만 집중하지 않고, 문화적 차이의 발생 원인을 분석하면서 본인이 기존에 가지고 있던 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해를 점차 확장해 나가는 양상도 종종 보였다.

다음의 토의 자료는 한국 문화에 대해 익숙한 재한 학습자가 <북에서 온 어머니 편지>를 읽고, 한국과 중국 문화의 '행동 방식' 측면의 차이를 지각하고, 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해를 심화시켜 나가게 되는 과정을 보여주고 있다.

88) A. Schuetz, R. M. Zaner, *Das Problem der Relevanz*, Suhrkamp, 1971.

89) H-G. Gadamer, *Kans-Georg Gadamer Gesammelte Werke*, J. C. B. Mohr, 1986, p.300.

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G2-2: (웃음) 처음에 내가 "내 무릎에 머리를 묻고" 보고 본인의 무릎에 머리를 묻고 우는 줄 알았어. (웃음)

CSK-GDT-G2-1: 아 그랬어? (웃음) [1] "내 무릎 위에 머리를 묻고" 너무 한국적인 표현인 것 같아. 중국에서는 어머니와 아들 사이에 그렇게 행동하지는 않지. [2]혹시 한국에 서는 의자보다 마루가 더 편해서 그런가? (웃음) [3]보통 우리는 머리를 어깨에 기대거나 서로 포옹하면서 우는 거지. 그러니까 머리를 감싸 안고 크게 운다(抱头痛哭) 하는 것이 더 자연스럽잖아? (웃음)

--[CSK-GDT-G2-<북에서 온 어머니 편지>-GD]90)

<북에서 온 어머니 편지>를 읽을 때 아주 재미있는 현상이 나타났다. 그게 바로 내가 "어머니 무릎에 머리를 묻고(趴在妈妈膝头)"라는 구절을 자주 "어머니 어깨에 머리를 기대고(倚在妈妈肩头)"로 표현했다는 것이다. [4]이것은 단순한 언어적 실수라고 생각하지 않다. 아마 내 무의식 속에 "내가 어머니의 어깨에 머리를 기대"고 우는 모습이 너무 인상적이었기 때문에 말이 자주 빗나간 것 같았다. 중국에서 이런 모습을 너무 많이 보아왔기 때문에 당연히 그렇게 상상한 것이었다.

--[CSK-GDT-G2-1-<북에서 온 어머니 편지>-RRAD]91)

재한 학습자 CSK-GDT-G2-1은 시적 화자와 시적 주인공의 행동 방식에 대한 묘사를 통해 한국과 중국 문화에서 '행동 방식' 측면의 차이를 발견하였다. 즉, 시 텍스트에 나타난 '어머니의 무릎에 머리를 묻고 울기만 했다'라는 표현을 보고, 중국 문화에 있는 '어깨에 다정히 기대다(依偎)'와 '머리를 감싸 안고 크게 운다(抱头痛哭)', 이 두 가지 장면과 비교하게 되었다. 똑같이 어머니와 아들이 함께 운다는 장면이지만 중국에서는 어머니의 무릎에 머리를 묻고 우는 것이 아니라, 머리를 어머니의 어깨에 기대거나, 서로 머리를 감싸고 우는 것이 더 자연스럽다고 강조하였다[1,3]. 발화 [2]에 제시한 바와 같이, 이 학습자가 시적 주인공이 이렇게 행동하게 된 이유를 한국의 '마루문화' 때문일 것이라고 추측하였다. 이 학습자는 문화적 차이를 지각했을 때 단순히 차이라고 인정하고 넘어간 것이 아니라, 본인이 가지고 있는 한국의 사회문화적 맥락을 적극적으로 활용하여 이러한 문화적 차이가 발생한 원인을 능동적으로 추측하였다는 반응이 상당히 의미가 있다고 볼 수 있다.

더 흥미로운 것은 이 학습자가 토의하는 과정 내내 "내 무릎에 머리를 묻고"라는 구절을 중

90) CSK-GDT-G2-2: 一开始我看这个“把头埋在膝盖上”还以为是他把他的头埋在自己的膝盖上。(笑)

CSK-GDT-G2-1: 啊!是吗?(笑) [1] "내 무릎 위에 머리를 묻고"你不觉得这表达很韩国吗?在中国的话妈妈和儿子之间好像不会有这个动作. [2]难道是因为在韩国比起椅子마루更舒服?(笑)[3]一般我们会说把头靠在肩上,或者是拥抱着哭.就说是抱头痛哭,这样不是更自然吗?(笑)

91) 在读《从北边来的妈妈的信》的时候发生了一个很有意思的现象.就是我总是把“趴在妈妈膝头”这句话说成是“靠(倚)在妈妈肩头”. [4]我觉得这并不是单纯的口误.也许是在我无意识中对于“把头倚在妈妈肩头哭”这样的动作太过于印象深刻的缘故.因为在中国见到过很多这样的场景,所以才会不自觉的这样想.

국어로 번역해서 말하곤 하였는데, 발언할 때마다 "내 무릎"이 아닌 "내 어깨에 머리를 기대어"라고 말했으며 적지 않은 말실수를 범하였다는 것이다. 이 학습자가 쓴 사후 감상문을 살펴보면, 본인이 스스로 이런 실수를 범하게 된 이유를 밝혔다. 즉, 이 학습자는 본능적으로 중국 문화에 맞춘 '중국식 사유방식'으로 시의 표면적 의미를 이해하려고 했기 때문이었다는 것이다. 여기서 간과할 수 없는 것은 모국 문화에 대한 본능적인 의존은 해석의 실수를 유발하지만, 이 학습자처럼 객관적이고 반성적인 시선으로 이러한 실수를 바라보는 태도를 가지는 것이 상당히 중요하다는 것이다[4]. 이 학습자가 문화적 차이로 인해 생긴 부조화한 해석을 인식하고 수용하는 과정에서 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 한 층 더 심화되었을 뿐만 아니라, 모국의 문화와 사회문화적 맥락을 바라보는 시각도 더 객관적인 방향으로 전환되었다.

다음의 구술 자료는 재한 학습자가 <북에서 온 어머니 편지>를 읽고, 시적 화자와 시의 주인공 간의 관계를 파악함으로써 한국어의 경어 체계와 중국 문화와 다른 부모-자녀 간의 대화 예절에 대해 이해하는 과정을 보여준다.

[재한 학습자 집단]

[1]'네가'와 '너는'의 문제는 정말 처음으로 발견했어요. 평소에 말할 때 존댓말과 반말을 잘 구별해서 쓰는데 오늘 이렇게 보니까 [2]높임말은 그냥 형식적으로 배운 것 같고, 높임의 진정한 의미는 내 의식 속으로 들어오지 않은 거지요. (웃음) [3]그리고 유교문화가 한국 사회와 문화에 이렇게 깊이 침투되어 있다는 것을 '네가'와 '너는'을 통해서 알게 됐어요. 중국의 작품에서도 어머니라는 이미지가 자주 등장하는데 조국을 상징하는 경우가 많지요. 그러나 이렇게 호칭까지 주의하면서 표현하지 않아요. 한국이 유교문화에 대한 계승도가 상당히 높다는 것을 '네가'를 통해서 확인할 수 있었어요. [4]그리고 중국이 한국처럼 유교 문화의 정수(精髓)를 현대 문화에 많이 융합시키지 않은 것에 대해 유감스럽게 생각해요.

--[CSK-IT-6-<북에서 온 어머니 편지>-2차]92)

재중 학습자 CSK-IT-6은 텍스트에 나타난 '너'와 '네가'를 통해 시적 화자가 '어머니'인지 '나=아들'인지를 쉽게 판단할 수 있다는 것에 대해 신기해하고 있다[1]. 이러한 양상은 또한 많은 중국인 학습자의 시 읽기 과정에 나타났다. 대다수의 중국인 학습자가 처음부터 화자와 인칭의 혼란을 겪게 된 이유는 한국 문화에서의 부모 자녀 간의 대화 방식에 대한 이해 결여에서 연유하며, 중국의 언어 습관에 대한 본능적인 의존으로도 귀결될 수 있다.

중국 문화에서는 부모와 자녀가 일상 대화를 할 때, 높임표현의 사용 빈도가 낮고, 직계

92) [1]我还是第一次体会'네가'和'너는'这两个词的感觉。我平时说话的时候都能很好地区分敬语和非敬语, [2]今天再一看我感觉我只是学了敬语的皮毛, 完全没有真正的把它和我的思想意识融为一体。(笑) [3]还有我这次通过'네가'和'너는'真的是深深体会到儒家文化已经深入韩国文化的骨髓了。在中国的文学作品中'母亲'这个形象经常出现, 多数情况下象征祖国母亲。但是完全不像韩国这样还要注意称呼。我通过'네가'可以看出韩国对于儒教的传承度。而且说实话[4]我觉得对于中国没有像韩国一样更好的把儒家更多地融入到中国文化而感到很遗憾。

가족으로서의 친족 호칭(어머니, 아버지)과 일반 이인칭 호칭인 '너'를 병행하여 사용하는 경우가 상당히 많다. 더 쉽게 말하자면, 중국에서 부모와 자녀가 대화할 때, '너'와 '네가'와 같은 비존칭(非尊稱)을 사용하는 것이 서로 허용된다는 것이다. 한국어의 높임 표현은 한국 사회의 언어 체계에서 없으면 안 될 정도로 아주 중요한 위치에 자리하는 반면에, 중국어는 한국어와 다른 어족에 속하며, 높임 표현 체계가 그다지 발달하지 않았다. 따라서 중국어 문법 체계에 이미 익숙한 중국인 학습자들은 본능적으로 모국어의 간섭을 받아 한국 일상생활에서 아주 당연시되는 부모자녀 간의 경어 표현을 바로 인식하지 못한 것이었다.

발화 [2]에 제시한 바와 같이, 이 학습자는 언어와 문화, 그리고 언어와 사고방식 간에 존재하는 긴밀한 연관관계를 '네가'와 '너는'을 통해 인식하였다. 즉, 한국어를 구사하면서 의식적으로 높임 표현을 사용하기는 하나, 한국의 사회문화적 맥락에 녹아있는 '높임 의식'을 여전히 체화시키지 못하였다는 것에 대해 깊이 반성하고 있다. 이처럼, 학습자 CSK-IT-6은 시텍스트에 나타난 부모자녀 간 사용되는 호칭어를 통해 한국과 중국의 문화적 차이를 경험하였으며, 한국 사회에서 직계가족 사이에서도 '높임'과 '서열'이 중요시되는 사회문화적 맥락을 다시 한 번 인식하게 되었다.

발화 [3]에 나타난 것과 같이, 이 학습자는 단순히 한국과 중국의 문화적 차이에 대한 인식에만 머물고 있는 것이 아니라 더 높은 차원에서 이러한 문화적 차이를 조성하는 이유가 무엇인지에 대해 고민하게 되었다. 즉, 이 학습자는 한국의 사회문화적 맥락에서 중요시되는 부모와 자녀 간의 높임 표현의 사용의 원인을 '유교문화의 현현(顯現)과 계승(繼承)'에 귀결시키게 되었으며, 한국과 중국의 역사적 흐름과 사회적 변혁(變革)에 따라 유교 문화에 대한 계승도도 변화된다고 지적하였다. 이 학습자는 발화 [4]를 통해 한국에 비해 현대 중국의 사회문화적 맥락에서 유교문화의 침투가 그다지 깊지 않고, 현대 중국인의 일상생활에 유교문화의 정수(精髓)가 많이 융합되지 않았다고 호소하였다.

중국 문화는 과거 수천 년 동안 주변국에 많은 영향을 미쳤는데, 그 가운데에서도 공자를 중심으로 한 유교문화의 영향이 가장 컸다고 할 수 있다.⁹³⁾ 한국과 중국은 오랜 시간에 걸쳐 다양한 영역에서 유교라는 문화적 동질성을 발전시켜 왔다. 강한 유교적 문화의 공통성을 지님으로써 한국과 중국은 하나의 문화권으로 묶여 유교문화권이라는 명칭으로 불리게 되었다. 유교는 중국에서 춘추시대부터 '신문화운동(新文化運動)'까지 2500년 동안 세월의 세례(洗禮)를 받았으며, 중국의 전통 문화의 중요한 구성 요소로서 각 역사적 시대의 특성에 따라 서로 다른 변모 양상을 보여주었다. 유교는 사람 사이의 관계를 조화시키고, 사회 질서를 안정시키는 도구로서 작용하기 시작하였으며, 시대의 변천에 따라 국가적 이념, 사회윤리, 심지어 법

93) 김연지·한용수, 「한·중 유교의 발전과 교육에 미친 영향」, 『철학사상문화』 23호, 동국대학교 동서사상연구소, 2017, 65-66쪽.

을 겸비한 개념까지 발전해 왔다. 중국에서의 '유교문화중심론(儒敎文化中心論)'은 1911년 신해혁명(辛亥革命)으로 인해 없어졌으며, 근대 이후부터는 전통 유교를 추앙하는 기세는 점차 약해졌다고 볼 수 있다.⁹⁴⁾ 그러나 한국에서의 유교는 삼국시대부터 생활윤리로 자리 잡기 시작하였으며, 오늘날까지 한국인의 일상생활을 지배하는 원리로 역할을 하고 있다. 즉 한국에서의 유교는 중국보다 훨씬 더 순탄한 정착의 길을 걸어왔으며, 시대에 따라 기능적 변화가 있었으나 영향의 지대(至大)함이 동요되지 않았다고 보는 것이 타당할 것이다.

학습자 CSK-IT-6은 적극적으로 한국과 중국에서 유교문화에 대한 계승 양상의 차이 발생 원인을 탐구하기 위해 노력하였으나, 중국의 사회문화적 맥락에서 유교문화의 발전 흐름에 대한 이해가 부족했기 때문에, 궁극적으로 설득력이 있는 해답을 찾지 못하였다. 이 학습자는 '표준 정답'을 찾지는 못하였지만, 양국 문화 차이의 발생 원인을 탐구하려는 의도 자체가 높이 평가되어야 한다. 학습자가 주도한 이 탐구는 한국의 사회문화적 맥락이 지니는 고유성과 특수성을 이해하기 시작했다는 징조(徵兆)이며, 한국과 중국의 문화를 보다 더 객관적인 시각으로 바라보기 시작한 것을 방증해주고 있다.

상술한 재한 학습자들이 다양한 각도에서 문화 요소의 차이를 인식하고, 적극적으로 문화 차이의 발생 원인을 탐구하려고 하였다면, 재중 학습자들은 상대적으로 소극적인 시 읽기 양상들을 보여주었다. 이들은 한국어 수업 시간에 한국 문화에 대해 배우기는 하나, 단순히 사실적 이해 차원에 머무르는 경우가 많고, 다양한 통로를 활용해 적극적으로 한국 문화를 탐구하려는 학습자들에 비해 수동적으로 교사의 '일방적인 안내'를 기다리는 학습자들이 훨씬 더 많다고 할 수 있다. 시를 읽으면서 한국과 중국 문화 간의 차이를 발견한 경우도 있었지만, 단지 '다르다'고 인식하는 학습자들이 대다수이며, 재한 학습자들처럼 문화 간의 차이가 왜 발생하였는지를 탐구하려는 학습자들이 드물었다. 또한, 문화적 요소에 대한 이해는 기계적으로 하는 경향을 보이며, 문화적 요소의 본질을 파악하고 이를 활용해 또 다른 문화 요소를 이해하는 능력이 상대적으로 약하다고 볼 수 있다.

예를 들어, 재중 학습자들에게 있어서 한국의 '한'이라는 민족적 정서는 교육 현장에서 자주 언급되는 문화 요소이다. 그러나 한에 대한 이해를 활용하여 접동새와 같은 이미지의 심층적 의미를 파악하고, 또 접동새를 통해서 한의 정서의 깊이를 이해하는 것은 이들에게 결코 쉽지 않은 일이다. 대부분의 재중 학습자들은 한국의 접동새 설화에 대한 이해가 결여되어 있기 때문에 중국의 두견새 전설에 과도하게 의존하려는 경우가 많았다. 중국 문화에서 이해되는 두견새 전설을 여과 없이 '접동새'에 대입시키려다보니 다음과 같이 적지 않은 혼란을 겪게 되었다.

94) Zhang Yang, 「한국과 중국의 유교 가치관 비교 연구」, 고려대학교 대학원 석사학위논문, 2012, 8-11쪽 참조.

[재중 학습자 집단]

CSC-GDT-G3-7: 아무리 생각해도 이해가 안 돼. [1]중국에서의 두견새 전설은 망국과 관련된 게 아니었어? 그러니까 두견새 이야기는 왕이 죽고 새가 되어 나라가 망한 걸 보니 슬피 우는 게 아니야? 근데 [2]여기의 접동새도 분명히 중국의 두견새의 원형일 텐데 의붓 어미가 왜 나와?

CSC-GDT-G3-8: 글썄... [3]두견새는 꼭 망국과 연관되어야 할까? 이별이나 향수, 상사(相思)를 이야기하는 새이기도 하잖아? 문천상(文天祥)이 쓴 "從今却別江南路,化作啼鵲帶血歸"⁹⁵⁾가 바로 그런 느낌이 아닌가요? [4]나도 왜 계모가 나왔는지... 차라리 까마귀, 아니면 기러기와 같은 새들이 더 적합하지 않아? (중국에서)죽음이나 그리움을 상징하는 새이니까.

CSC-GDT-G3-9: 잠깐! 바이두(百度)에서 찾아보니까 [5]두견새는 새끼를 낳은 후 다른 새에게 맡기고, 자기가 탄 데로 떠나간대네? 이게 또 뭘까? 여기에서는 어린 동생을 다시 보러 온다고 하는 게 아냐? 모순이잖아? 아니면, 한국에서 접동새는 두견새가 아닌 다른 새야? 근데 번역은 두견새로 나와 있는데? 너무 이상한데?

--[CSC-GDT-G3-<접동새>-GD]⁹⁶⁾

먼저, 학습자 CSC-GDT-G3-7은 사전을 통해 접동새가 바로 '두견새'라는 정보를 확인하였다. 그러한 다음, 본인이 알고 있는 두견새 전설에 대한 이해로부터 출발하여 접동새의 문화적 의미를 설명하였다[1]. 즉, 한국의 접동새는 중국 두견새의 원형에서 파생되었다고 주장하면서 접동새와 두견새를 동일시하려고 한 것이었다. 그러나 시의 표면적 의미를 파악하면서 접동새가 망국을 슬퍼하는 새가 아닌 '의붓어미의 시샘으로 인해 죽은 누나의 환생'으로 인식되자마자, 이 학습자는 생소한 한국의 사회문화적 맥락이 가져다준 문화적 충격을 느끼

95) 文天祥《金陵驛》

草合離宮轉夕暉，孤雲飄泊復何依！山河風景元無異，城郭人民半已非。
滿地蘆花和我老，舊家燕子傍誰飛？從今別却江南路，化作啼鵲帶血歸。

번역: 문천상 <금릉역>

잡초 우거진 이궁에 저녁노을 지는데, 외롭게 떠도는 구름은 또 무엇에 의지할까? 산하 풍경은 본래 다름없건만 성곽과 백성은 이미 반이 살아졌네. 땅에 가득한 갈대꽃은 나와 함께 늙어 가는데 옛집에 날아든 제비는 누구와 함께 날아갈꼬? 지금 이별하고 강남 길 떠날지라도 두견새 되어 피를 머금고 돌아오리.

96) CSC-GDT-G3-7:實在是難以理解。[1]中國的杜鵑不是和亡國有關的嗎？不就是王死了之後變成鳥看着國家滅亡然後就每天痛苦地叫嗎？但是[2]這裡的接동새明明就是中國杜鵑鳥的原型，那为啥還出現后媽呢？

CSC-GDT-G3-8: 就是啊... [3]但是杜鵑鳥一定就是和亡國有關的嗎？有的时候也代表離別或者鄉愁，相思之類的吧？我記得文天祥寫的"從今却別江南路，化作啼鵲帶血歸"不就說的是離別之情嗎？[4]其實我也不知道为啥會出現繼母...倒不如是什麼烏鴉，再或者是大雁之類的不是更適合？這些鳥才代表死亡吧？

CSC-GDT-G3-9: 等下!百度上說[5]杜鵑鳥生崽兒之後交給其他鳥抚养，然後自己去別的地方，這又是啥意思？這裡說的不是為了看幼小的弟妹再回來的嗎？這不是矛盾嗎？再不就是接동새在韩国不是杜鵑的意思？不對啊？解釋說就是杜鵑鳥啊？好奇怪啊。

기 시작하여, 해석의 갈등과 혼란에 빠지게 되었다[2].

학습자 CSC-GDT-G3-8는 학습자 CSC-GDT-G3-7이 의식한 문화적 갈등을 완화시키기 위해 중국의 두견새 전설에서 파생된 또 다른 문화적 의미를 모색하였다[3]. 서로 다른 문화 간의 차이에 대한 이해의 빈틈을 메우려다 실패하자, 절충된 방법으로 중국의 사회문화적 맥락에서 죽음을 상징하는 또 다른 새를 예로 들면서 접동새의 문화적 의미를 대체시키려고 하였다[4].

학습자 CSC-GDT-G3-9는 중국의 두견새 전설을 접동새에 그대로 대입하는 것이 불가능하다는 것을 깨달은 뒤, 두견새가 새로서 가지고 있는 생물적 속성을 통해 해석의 실마리를 찾으려고 하였다. 그러나 인터넷으로 검색한 결과가 시의 표면적 의미와 전혀 부합하지 않는다는 것을 인지하고 나서 또다시 해석의 혼란에 빠지고 말았다[5].

이 3명의 학습자의 <접동새> 해석의 1차 시도는 모두 실패로 끝났는데, 접동새를 통해 한국의 전형적인 한의 정서를 이해하기는커녕 한국과 중국의 두견새 이야기를 객관적인 시각에서 이해하는 기본적인 수준에도 도달하지 못하였다. 학습자들이 시를 해석하는 데에 실패한 원인은 크게 두 가지로 볼 수 있다. 하나는 한국의 접동새 설화에 관한 기본적인 배경지식의 결여이며, 또 하나는 자문화중심주의에 기반한 자문화의 우월성에 대한 과대평가와 문화적 동질성에 대한 과도한 의존이라고 판단된다.

따라서 이 같은 해석의 문제를 해결하기 위해, 연구자는 다음의 피드백을 제공하였다. 먼저, 학습자들로 하여금 해석의 곤란함에서 빠져나오게 하기 위하여 적당한 해석의 비계를 제공하였다. 그 다음, 문화적 기억을 활성화시킴으로써 학습자로 하여금 자문화에 대한 객관적인 인식을 확보하게 하였다. 그리고 나서 타문화가 지니는 차이성을 스스로 발견할 수 있도록 유도하였다. 마지막으로, 문화적 차이에 대한 이해를 심화시키기 위하여, 학습자들로 하여금 문화 차이의 발생 원인을 탐구하게 하고, 문화적 차이가 지니는 심층적 의미가 무엇인지를 능동적으로 성찰할 수 있게 도와주었다.

다음은 상술한 3명 학습자의 해석 문제를 해결하기 위해 연구자가 피드백을 통하여 학습자들의 반응을 조정한 과정을 전사한 기록이다.

[1] 연구자: 여러분은 지난 학기에 <진달래꽃>을 배웠다고 했나요?

[2] CSC-GDT-G3-8: 네. 맞아요. 그때 제가 발표했는데... (웃음)

[3] 연구자: 그럼 김소월이 어떤 시인인지도 알고 있겠네요?

[4] CSC-GDT-G3-8: 김소월은 한국에서 제일 유명한 시인이래요. 그리고 진달래꽃도 제일 유명한 시 작품이라고 그때 수업 시간에 선생님이 많이 강조했어요.

[5] CSC-GDT-G3-7: 아! 맞다. 이 시도 김소월이 쓴 거잖아요? 방금 접동새만 생각하느라 저자를 자세히 못 봤어요.(웃음) 생각이 났어요. 그 때... 선생님이 한국의 한(恨)에 대해 얘기하셨어요. 한은 그냥 미워하는 감정이 아니라고... 아주 복잡한 감정이라고 했는데...

[6] CSC-GDT-G3-8: 그럼 이 시도 한을 얘기하는 시일까? <진달래꽃>은 남녀 간의 이별이면 여기서는 가족 간의 생이별과 사별(生離死別)을 말하는 걸까요?

[7] CSC-GDT-G3-9: 그렇게 생각하면 여기서 접동새는 두견새 맞네. 두견제혈(杜鵑啼血)처럼 여기서도 한과 슬픔을 노래하는 거지요?

[8] 연구자: 근데 중국에서는 의붓어미는 의붓딸을 질투한다고 할까요?

[9] CSC-GDT-G3-9: 우리는 그렇게 말하지 않지요. 저도 이 질문을 하고 싶었는데... 아! 우리는 의붓딸을 미워하거나 괴롭힌다고 하지, 질투한다고 말하지 않은 것 같아요. 혹시, 누나는 친어머니와 많이 닮아서 그런가요? <웅정황제의 여인(甄嫔传)>⁹⁷⁾에 나온 순원 황후(純元皇后)처럼요. (웃음)가끔 드라마에 이렇게 나오잖아요? 그리고 나서 어떤 멋진 남자가 나타나서 사랑한다고 고백하지요. (함께 웃음)

[10] CSC-GDT-G3-7: 아! 이렇게 생각하면 이 시를 이해할 수 있을 것 같아요. 그러니까 친어머니와 닮은 예쁜 누나가 아홉이나 되는 오랍동생을 보살피는데, 계모가 그녀를 하도 질투해서 죽였지요. 그래서 죽은 누나가 접동새가 되어 동생들을 보러 와요.

[11] 연구자: 오~ 아주 훌륭한 시나리오인데요? (함께 웃음) 방금 CSC-GDT-G3-9가 접동새는 두견새가 맞다고 얘기했는데, 그럼 한국의 두견새와 중국의 두견새가 같다고 얘기할 수 있겠네요?

[12] CSC-GDT-G3-9: 제가 생각하기에는 비슷하기는 하지만 뭔가 좀 다른 것 같아요. 똑같이 슬픔과 이별을 노래하는 새이지만 배후에 숨겨진 이야기가 다르고, 슬프다는 정도도 좀 달라요. 중국에서의 두견새는 국가를 위해 슬퍼하는 새이고, 한국의 접동새는 가족을 위해 슬퍼하는 새라고 해야 할 것 같아요.

[13] CSC-GDT-G3-7: 그리고 우는 시간도 달라요. 한국의 접동새는 야삼경에 울어요. 중국의 두견새는 아무 때에 막 울잖아요? (웃음)

[14] 연구자: 아주 좋은 발견을 했네요. 똑같은 두견새이지만 문화 배경과 민족의 특성에 따라 많이 다르지요. 근데 접동새는 왜 야삼경에 울어요?

[15] CSC-GDT-G3-8: 하도 억울해서요? 아! 누나가 밤에 죽어서요. 중국에서는 그렇잖아요? 환혼(還魂)할 때 그 사람이 죽을 때에 영혼이 다시 돌아오는 거잖아요?

[16] 연구자: 일리가 있네요. 그러면 시인이 누나의 억울한 죽음을 통해서 잔인한 의붓어미를 규탄하려고 하는 거겠네요.

[17] CSC-GDT-G3-9: 음... 그렇게 쉽게 볼 수 없을 걸요? 김소월은 유명한 시인이란 면서요? (웃음) 접동새는 무언가를 상징하고 있는 것 같아요. 아니면 현실적인 문제를 반영할 수도 있지요?

[18] 연구자: 그럼 20년대는 좀 멀기는 하지만 어떤 현실적인 문제가 있었을까요? 그 때 중국에서는 뭔가 있었나요?

[19] CSC-GDT-G3-7: 아! 선생님, 좋은 아이디어가 생각났어요! (웃음) 일본이 아니에요? 중일전쟁은 1937년부터 시작했지만 그 이전에 조선반도(한반도)가 이미 일본의 식민지

97) 《甄嫔传(웅정황제의 여인)》은 2012년 중국에서 방영되어 큰 인기를 얻은 사극이다. 이 사극은 청나라 옹정황제 때를 배경으로 삼아 입궁한 건환이 황태후의 자리까지 오르는 이야기를 그렸다. 순박하고 명량한 소녀 건환은 궁에서 온갖 암투와 우여곡절을 겪고 마지막으로 독하고 권모술수에 능한 후궁이 된다. 건환은 옹정황제의 첫 번째 황후인 순원황후(純元皇后)와 많이 닮았다는 이유로 옹정황제의 모든 총애를 받게 된다. 이에 현 황후는 건환을 질투하여 음모를 통해 그를 서민으로 만든 다음 절에 가두게 된다.

가 된 상태가 아니었어요?

[20] CSC-GDT-G3-8: 아. 알겠다. 그래서 접동새가 밤에 우는구나. 중국에서는 그것! 그... 여론 통제와 비슷한 제도가 있었잖아요? 아마 한국 그때도 그랬을 거예요. 일본에 반항하려는 목소리를 내고는 싶지만 밤에만... 그러니까 의붓어미가 무서워서 밤에 돌아오는 거예요.

[21] CSC-GDT-G3-9: 이렇게 보니까 한국의 접동새는 두견새와 정말 다른 것 같아요. 중국의 20-30년대에 5·4운동도 있었고, 노신(盧迅)이나 이대교(李大钊)⁹⁸와 같은 분이 일어나서 강렬하게 반항과 투쟁하자는 목소리를 냈었고, 민중들도 일본의 침략을 적극적으로 반항하려고 했지요? 그래서 우리는 항일(抗日)전쟁이라고 부르지요. 한국은 일제강점기(日帝強占期)라고 하잖아요? 나라가 힘이 없고, 누나처럼 당하고 있기만 했으니까요. 갑자기 이해가 가요. <접동새>에서 말하는 한이 뭔지? 그리고 새는 지저귀다기보다 왜 운다는 건지도 알 것 같아요. 얼마나 슬펐으면 '울다'라는 표현을 썼을까요?

--[CSC-GDT-G3-<접동새>-GD]⁹⁹

98) 이대교(李大钊, 1889-1927)는 중국 5·4 시기 중국에 마르크스주의를 소개한 지식인들 중 한 사람이었고, 진독수(陳獨秀)와 함께 중국공산당을 조직한 마르크스주의자였다. 그의 사회적 활동 기간은 15년(1913-1927)에 불과하였지만, 그 동안에 그는 21조(條) 반대운동, 반원운동(反袁運動), 러시아 혁명의 소개 및 마르크스주의의 도입, 5·4 운동, 중국공산당 창립, 국공합작, 농민운동 등 중국 현대사의 핵심적인 문제에 관여하거나 주도적 역할을 담당하였다. 그는 당시의 여러 가지 국가적·사회적 문제에 직면하여 중국의 역사적 방향을 설정하고 국민을 인도하려했다는 점에서 그 당시의 진보적 지식인이었다. 특히 마르크스주의를 체계적으로 중국에 소개하였다는 점과 그의 사상이 중국 사회주의에 특수한 성격을 부여하였다는 점은 주목할 만한 일이라 할 수 있다. 김형열, 「이대교 민주 사상의 발전과정-민중관의 변천과정과 관련하여」, 부산대학교 대학원 석사학위논문, 2000, 1쪽.

99) [1] 研究者: 刚才大家说上个学期学了《金达莱花》是吗?

[2] CSC-GDT-G3-8: 对。我当时还发表来着... (笑)

[3] 研究者: 所以大家也应该知道金素月是什么样的诗人喽?

[4] CSC-GDT-G3-8: 我记得老师上课的时候强调说金素月是韩国最有名的诗人, 他写的《金达莱花》也是最有名的代表作之一。

[5] CSC-GDT-G3-7: 啊! 对啊。这首诗不就是金素月写的吗? 我刚在只愿终结杜鹃鸟来着, 没仔细看作者。(笑) 我想起来了。我记得那时候... 老师提到韩国的恨, 说恨是一种很复杂的感情, 不是单纯的怨恨...

[6] CSC-GDT-G3-8: 那这首诗说的也是恨吗? 《金达莱花》说的男女之前的恨, 这首诗说的是家人之间生离死别的恨?

[7] CSC-GDT-G3-9: 那要是这么说的话这边说的就是杜鹃鸟。像咱们的杜鹃啼血一样, 也是说悲伤的是吧。

[8] 研究者: 但是在中国说继母会嫉妒孩子吗?

[9] CSC-GDT-G3-9: 我们不这么说吧, 刚才我还想问这个问题呢... 啊! 我们充其量也就是说憎恨, 虐待, 穿小鞋之类的, 一般不会说嫉妒吧? 再不就是姐姐长得很像亲妈? 就像《甄嬛传》里的纯元皇后一样。(笑) 电视剧里不是总这么演吗? 然后这时候就突然出现一个霸道总裁来告白。(同笑)

[10] CSC-GDT-G3-7: 啊! 这样想的话就能理解了。就是说长得很像亲妈的姐姐照顾她的九个弟弟妹妹, 继母嫉妒她然后就把她杀了。所以死了的姐姐变成杜鹃鸟回来看弟弟妹妹?

[11] 研究者: 喔~很好的剧本! (同笑) 刚才CSC-GDT-G3-9说这里的접동새就是杜鹃鸟, 那就是可以说韩国的杜鹃鸟和中国的杜鹃鸟是一样的喽?

[12] CSC-GDT-G3-9: 我觉得他俩有相似的地方, 但是好像也有不同。虽然都是为了离别和悲伤鸣叫的鸟, 但是背后的故事不一样, 表现悲伤的程度好像也不同。中国的杜鹃好像为了国家才叫, 但是韩国的杜鹃是为了家人在叫。

먼저, 연구자는 학습자들로 하여금 김소월의 또 다른 작품을 읽은 경험을 환기하게 하였다 [1]. 같은 작가의 또 다른 작품이 지니는 상호텍스트성을 한 가지 비계로 삼을 수 있도록 학습자들에게 제공해 주었다[2]. 학습자들이 김소월에 대한 기본적인 인식을 통해 자연스럽게 '한국의 정서'를 연상하게 되며 점차 해석의 출구를 파악하게 된다는 것[4,5,6,7]을 확인할 수 있었다. 학습자들이 시의 표면적 의미를 대략적으로 파악했다는 것을 확인한 다음, 연구자는 발문을 활용하여 학습자들로 하여금 능동적으로 접동새에 대한 문화적 기억을 활성화하게 하였다[8]. 이때 학습자들이 발문의 해답을 모색하면서 서로에게 또 다른 해석의 비계를 제공하게 되었다[9,10]. 또한 학습자들로 하여금 능동적으로 깊이 있는 사고를 하게 하기 위하여, 연구자는 반론을 제기하면서 학습자 자신의 해석 결과를 재검토하게 하였고[11], 객관적인 시선으로 문화 간의 차이를 바라볼 수 있게 유도하였다[12,13]. 학습자들의 지속적 탐구를 격려했다[14,16]. 문화적 요소에 대한 심층적인 탐구를 시도할 수 있도록 연구자는 학습자들로 하여금 시대 배경에 대한 선행적 지식을 동원하도록 하였다[18]. 유사한 시대 배경에 대한 인식에서 영감을 얻게 한 다음[19], 특정한 시대 배경과 사회적 배경에서의 문화적 요소가 어떤 새로운 의미를 지니는지를 스스로 깨달을 수 있게 도와주었다[20]. 마지막으로 학습자들로 하여금 본인이 이해하고 있는 문화적 요소가 어떤 위치에 있는지, 타문화와 자문화 간 어떤 연관성을 지니는지, 타문화를 어떤 시각으로 바라보아야 하는지 등의 문제를 스스로 성찰할 수 있게끔 유도하였다.

지금까지 두 집단의 중국인 학습자들이 다양한 각도에서 한국과 중국의 사회문화적 맥락

[13] CSC-GDT-G3-7: 再加上叫的时间好像也不一样。韩国的杜鹃是在半夜叫，但是中国的好像啥时候都能叫。(笑)

[14] 研究者: 非常好! 同样的杜鹃鸟根据文化背景和民族特征的不同会产生很多不同的含义。但是大家想过为什么韩国的杜鹃鸟会在半夜三更叫吗?

[15] CSC-GDT-G3-8: 太委屈了? 啊! 是不是姐姐在晚上死的? 中国不是说还魂的时候就是在人死的时候吗?

[16] 研究者: 有道理。所以这首诗讲的就是通过姐姐的死来痛斥继母的残忍?

[17] CSC-GDT-G3-9: 嗯... 能说的这么简单吗? 不是说金素月是很有名的诗人吗?(笑) 杜鹃鸟好像是象征着什么。再不就是反映了某种现实。

[18] 研究者: 虽然20年代是有点久远, 那能反映什么社会现实呢? 那时候中国发生了什么啊?

[19] CSC-GDT-G3-7: 啊! 老师, 我有一个好的아이디어!(笑) 是不是日本? 中日战争不是从1937年开始的吗? 在那之前朝鲜半岛是不是已经是日本的殖民地了啊?

[20] CSC-GDT-G3-8: 啊, 我知道了。所以접동새才在晚上哭。中国不是也有那个吗! 那个叫什么... 反正就是和舆论控制类似的政策? 没准儿韩国那个时候也是这样。虽然很想反抗日本, 但是只能在晚上... 所以她害怕继母, 只能晚上回来。

[21] CSC-GDT-G3-9: 这么看的话韩国的杜鹃和中国的杜鹃真的是很不一样。中国的20-30年代有5·4运动, 鲁迅和李大钊等一群人都在呼喊反抗和斗争, 一般民众不是也是奋起抗日吗? 所以我们历史上叫“抗日战争”。但是韩国不是叫“日帝强占期”吗? 国家弱小, 只能像姐姐那样受欺负。突然理解了, 这边说的恨是什么意思。再就是为什么好好的鸟叫不说叫非得叫哭了。得是多悲伤才能连鸟都在哭啊?

간의 동질성과 차이성을 탐구하는 양상들을 살펴보았다. 학습자들이 적극적으로 모국의 사회문화적 맥락들을 환기하고, 맥락 간의 교섭과 갈등을 두려워하지 않고 능동적으로 맥락을 비교하고 선택하여 최종적으로 본인만의 해석을 산출할 수 있었다는 것은 매우 긍정적인 양상이었다. 그러나 상당수의 중국인 학습자들은 여전히 사회문화적 맥락 간의 차이성 자체에 대해 관심을 갖고 있으며, 이러한 차이의 발생 원인이 무엇인지, 그리고 어떤 요인 때문에 차이가 돋보였는지 등의 문제에 대한 고려가 상대적으로 부족한 모습을 보였다.

사회문화적 맥락에 기반한 현대시 교육의 목적은 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락에 대한 단순한 인지적 이해를 촉진시키는 것을 넘어 더 높은 차원에서 더 깊은 안목으로 한국과 모국의 사회문화적 맥락을 바라보게 하는 데에 있다. 따라서 실제 교수-학습 단계에서는 학습자들로 하여금 양국의 사회문화적 맥락의 차이 발생 원인에 대해 깊이 고민하게 하고, 보다 더 객관적인 시각으로 맥락 간의 동질성과 차이성을 응시(凝視)할 수 있도록 하는 교육적 처치를 마련할 필요가 있을 것이다.

3. 학습자 개인의 사회문화적 맥락장의 구축을 통한 맥락 성찰

맥락이 "정(靜)적인 개념이 아니라 동(動)적인 개념의 특성을 지니는 것"¹⁰⁰⁾처럼, 사회문화적 맥락도 유동적이며 상황에 따라 문학 소통 주체 간에 넘나드는 자유로운 존재이다. 이는 텍스트와 독자 간의 대화뿐만 아니라, 작가와 독자 간의 대화에도 나타나고, 텍스트를 읽는 독자들 간에도 그 모습을 드러낸다. 시를 능동적으로 읽는 독자는 사회문화적 맥락의 존재를 지각하며, 텍스트를 내면화하는 과정에서 사회문화적 맥락을 성찰하고 이해함으로써 자신만의 맥락장을 구축한다. 따라서 시 읽기 과정에서 사회문화적 맥락을 성찰한다는 것은 독자가 메타적 인지 능력을 발휘하여 자신이 수행해 온 의미 구성 과정이 사회문화적 맥락에 의하여 조정된다는 사실을 인지하고, 다양한 사회문화적 맥락의 구성 요소들 간의 교섭과 상호작용 과정을 통찰하며, 자신의 사회문화적 맥락장을 조정하고 정교화하는 것이라고 볼 수 있다. 이러한 사회문화적 맥락을 성찰하는 과정은 시 텍스트에 대한 "심화된 읽기에서 확장적 읽기로 이행"¹⁰¹⁾하는 과정이자, 독자 본인만의 읽기 맥락 체계를 구축하는 과정이기도 하다.

본 절에서는 중국인 학습자들이 한국 현대시를 읽고 사회문화적 맥락에 대해 성찰하는 과정을 중점적으로 살펴볼 것이다. 본 절에서 다루어질 맥락 성찰 단계는 학습자들의 내면에서 사회문화적 맥락을 이해하는 과정을 강조하며, 학습자들이 더 내면화되고 정교화된 사회문화

100) 안재란, 「사회문화적 맥락을 반영한 소설 읽기 지도」, 『독서연구』 22호, 한국독서학회, 2009, 249쪽.

101) 김양희, 「학습자 중심의 프랑스어 읽기 교육 방안 연구: 심화된 읽기에서 확장적 읽기로의 이행」, 부산대학교 대학원 박사학위논문, 73-76쪽 참조.

적 맥락장을 구축하는 과정을 구체화시키고자 한다. 따라서 학습자들의 사회문화적 맥락을 성찰하는 구도를 '공감대의 형성을 통한 맥락장 확장', '비판적 이해를 통한 맥락장의 조정' 그리고 '상위인지 조정을 통한 맥락장의 재구성'의 세 가지 측면으로 나눠 구체적으로 살펴보기로 한다.

1) 공감대 형성을 통한 맥락장의 확장

문학 읽기는 본질적으로 '울림'의 독서로 볼 수 있다. 여기서 울림이란 "문학 텍스트 내의 세계가 일차적 언어 정보로 독자에게 수용되면서, 동시에 독자의 삶의 세계와 조응하는 많은 상징의 층위로 의미가 생성되는 기제"이다. '울림'에서는 "인지적인 것과 정의적인 것이 경계 없이 교섭하고, 허구와 사실이 상상력 속에서 서로 교차하여, 문학적 진실을 빚어내게 하며, 감정 이입과 공감이 감상회로 속에 병존하기도 한다."¹⁰²⁾ 중국인 학습자들이 시를 읽으면서 생소한 어휘와 문법에 의해 방해를 받지만 '울림의 시 읽기'를 전혀 하지 못하는 것은 아니다. 학습자들은 능동적으로 맥락적 요소를 탐지하고 조립하는 과정에서 자연스럽게 자신의 감정을 시 텍스트에 이입하고, "시적 세계와 현실 세계 사이에 넘나들"¹⁰³⁾면서 시 텍스트에 공감한다. 만약 시 텍스트를 일종의 경계로 본다면, 공감한다는 것은 그 '안'에 있는 시 세계와 그 '밖'에 있는 현실세계 간의 연관 관계를 파악하고, 이 관계를 이해함으로써 인지적 측면에서 문학 작품과 공명(共鳴)이 생긴다는 것이다. 공감대의 형성을 통해 학습자들이 시 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락을 이해하고 자기화하면서 자신만의 사회문화적 맥락장을 확장시키게 된다.

시는 기본적으로 시적 화자(서술자), 시의 주인공, 그리고 작가(시인)의 발화에 의해 성립된다. 이들의 발화는 의미상 대립되거나, 일치를 이루거나, 혹은 병렬 구조를 이루는 등 다양한 관계를 구성하면서 시의 의미와 아름다움을 만들어낸다.¹⁰⁴⁾ 따라서 시 읽기 과정에서 독자는 시적 화자와 시적 주인공, 그리고 작가 이 세 겹의 발화 주체를 타인으로서 경험할 수 있게 되고, 이들과의 공감대의 형성 과정에서 자신의 사회문화적 맥락장을 확장시킨다고 말할 수 있다.

두 집단의 중국인 학습자들은 시를 읽고 자연스럽게 시적 화자와 시의 주인공에 대해 공감을 느낄 수 있었으며, 다양한 채널을 통해 작가의 세부 정보를 파악한 뒤, 작가의 불우한 삶을 동정하거나 창작 동기를 깊이 이해하게 된 경우도 적지 않았다. 중국인 학습자들이 쉽게

102) 박인기, 『문학교육과정의 구조와 이론』, 서울대학교출판부, 1996, 244쪽.

103) 박치범은 문학작품 읽기에서의 공감의 구성요소는 '사실적 이해와 문학적 관습의 인지', '상상적 경험', '작중세계와 현실세계의 넘나들' 그리고 '타자 지향적 태도' 총 4가지로 구성된다고 주장하였다. 그 가운데에 '작중세계와 현실세계의 넘나들'은 문학작품이 갖는 예술작품으로서의 전제를 이해하고 있음을 의미하는 동시에 화자나 작중인물과 같은 공감의 대상과의 감정적 일치 상태로부터 분리되어 빠져나오는 것을 의미한다. 박치범, 「문학교육에서의 공감에 관한 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위논문, 2015, 98쪽.

104) 박치범, 앞 논문, 78-79쪽 참조.

시적 주체들과 공감대를 형성할 수 있는 이유를 분석해 보자면, 무엇보다 작품에 감정이입과 공감을 강조하는 모국의 문학교육 풍토와 깊이 연관된다고 할 수 있다. 뿐만 아니라, 시의 내용을 잘 이해하고, 정의적인 측면에서 한국의 사회문화적 맥락을 받아들이게 된 학습자들의 주관적 능동성과도 불가분하다고 짐작해 볼 수 있다. 재한 학습자들이 공감대의 형성을 통해서 기존의 불완전한 상태로 구축된 한국의 사회문화적 맥락장을 더 보완시키는 양상을 많이 보여주었다면, 재중 학습자들은 모국의 사회문화적 맥락을 비계로 삼아 제한되어 있던 한국의 사회문화적 맥락을 확장시키거나 모국과 한국의 사회문화적 맥락 간의 결합점이나 연결고리를 교묘하게 찾는 모습을 종종 보였다.

먼저, 학습자들이 시적 화자에 대해 공감하는 양상을 살펴보자. 현대시는 서정적 작품으로써 시적 화자의 발화에 의존하는 바가 크고, 시적 화자의 발화를 통해 성립되어 전개된다. 시적 화자는 시의 주인공과 동일하거나 전혀 무관한 존재일 수도 있고, 시적 장면에 직접 참여하거나 이를 관찰 혹은 해석하는 존재가 되기도 한다.¹⁰⁵⁾ 시적 화자는 텍스트에서 모습을 드러내기도 하고, 숨어 있기도 하는 존재¹⁰⁶⁾이기 때문에 시적 화자가 서 있는 위치에 따라 시의 의미 전달 및 해석에 많은 영향을 미친다.

중국인 학습자들은 시적 화자를 공감의 대상으로 삼았을 경우에는 해당 학습자가 시적 구조나 장치를 잘 파악했다는 것을 의미한다. 물론 시의 표면적 의미와 생산 맥락을 완전히 파악하지 못한 학습자들은 시적 화자를 시인으로 착각하는 경우가 종종 있었다. 그러나 시적 화자의 위치를 정확하게 파악하고, 시적 화자와 공감대를 잘 이룬 중국인 학습자들은 텍스트의 내용에 대한 이해도가 훨씬 높았고, 시 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락에 대해 더 잘 이해할 수 있게 되었다.

황지우의 <새들도 세상을 뜨는구나>에서는 시적 화자와 시적 주인공이 동일하다. 이 시는 1인칭 시적 화자의 입장에서 한국의 1980년대 독재 통치 체계 아래 반항하지 못하고 '마비'되어 있는 국민들의 모습을 지켜보고 있다. 시적 화자는 영화 속에 나온 '새'의 이미지를 빌려 자유롭고 개방적인 사회의 모습을 꿈꾸면서 '주저앉는다'라는 시어로 당시 한국 사회에서 민중들의 무기력함을 강조하였다. 시인이 반어와 신랄한 풍자 수법을 통해 그 시대에 민주와 자유를 함부로 외칠 수 없는 국민들의 답답한 심정을 토로하고 있다.

105) 오규원은 시적 진술을 크게 독백적 진술과 권유적 진술, 해석적 진술 등으로 나누어 볼 수 있다고 설명한다. 그에 따르면, "독백적 진술은 스스로가 시적 대상이 되어 반성하고 기원하는 형태이며, 권유적 진술은 자시의 주장을 불특정 개인 또는 다수에게 적극적인 동조를 요청하는 형태이고, 해석적 진술은 일정한 시적 대상에 대한 시인 나름의 해석과 비판의 형태로 나타난다." 오규원, 『현대시작법』, 문학과지성사, 1993, 134쪽.

106) 사이모어 채트먼(Seymour Chatman)에 따르면, 숨은 화자란 독자에게 서사의 사건, 인물, 배경을 말하지만 그 목소리의 소유자가 누구인지 직접적으로 드러나지 않는 존재를 말한다. S. Chatman, *Story and discourse*, 한용환 역, 『이야기와 담론』, 푸른사상, 2003, 216쪽.

다음의 토의 자료들은 재중 및 재한 학습자들이 시적 화자인 '나'의 답답한 심정에 적극적으로 공감하는 모습을 보여주고 있다. 두 집단의 학습자들이 남들의 침묵 속에서 용감하게 '자유'를 외치면서 강압 속에서도 굳은 정신을 보여주는 '나'에게 환호와 박수를 보내고 있다.

[재중 학습자 집단]

CSC-GDT-G2-6: 그때 언론 단속이 심했을 텐데, 이 사람은 정말 대단하다.

CSC-GDT-G2-4: [1]나도 '나'에게 박수를 보내고 싶다. 진짜... (웃음) 다른 사람들이 알면서도 입 밖으로 말할 수 없는 현실을 웃으면서 풍자했으니까. 총은 머리를 내민 새를 쏘지만(槍打出頭鳥=모난 돌이 정 맞는다)[2]이 사람은 머리를 내민 새가 되었네. 근데 이런 사람이 있어야 돼. 그래야 나라가 발전할 수 있어. [3]그래서 한국의 민주화 운동이 성공했지. 이 사람도 마음속으로 많이 갈등했을 거야. "내가 희생하는 첫 번째 새가 되더라도 할 말은 하고 죽자"라는 의지가 정말 대단해. [4]광화문 광장 앞에서 촛불 집회하는 사람도 마찬가지야. [5]한국의 민주화의 길이 정말 쉽지 않았을 거라는 생각이 들어.

--[CSC-GDT-G2-〈새들도 세상을 뜨는구나〉-GD]107)

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G8-21: 대단하다... 이 사람...

CSK-GDT-G8-19: 우리는 지금 평화의 시대에 살고 있으니 당시 사람들이 민주화를 위해 투쟁했던 장면을 볼 수 없지만, [6]우리 오늘 마음껏 누리고 있는 민주화의 결실은 무수한 '나'와 같은 분들이 생명까지 바치면서 이룬 거라고 생각해. 그분들에게 고마움을 표해야 돼. [7]그리고 당시에 영화관에 앉아 있는 '나'가 정말 답답해했을 것 같아. 세상이 탁해도 나 혼자만 맑고, 사람들이 모두 취해도 나 혼자만은 정신이 드는 상태(舉世混濁唯我獨清, 眾人皆醉唯我獨醒)¹⁰⁸⁾잖아? 더군다나 다른 사람들이 나의 마음을 몰라주는 것도 아니고, 알면서도 용감하게 말을 못하는 게 더 가슴 아픈 일이야. [8]중국도 예전에 그랬잖아.

--[CSK-GDT-G8-〈새들도 세상을 뜨는구나〉-GD]109)

107) CSC-GDT-G2-6: 估计那个时候言论封锁肯定很严, 这个人真有种。

CSC-GDT-G2-4: [1]其实我也想给这个人鼓鼓掌, 真的... (笑) 真的是别人根本没办法说出来的现实他就这么轻松的笑着就讽刺了一把。不都说枪打出头鸟吗, [2]他就当了出头鸟。但是话说回来, 总得有这样的人国家才能发展。[3]所以韩国的民主化运动才以胜利告终。估计这个人在心里肯定也很纠结。但是这种“就是死, 也得说出来再死”的意志真的很了不起。[4]那些光化门广场上举着小蜡烛集会的人不也是一样吗。[5]我真觉得韩国民主化这条路走的很不易。

108) 이 말의 출처는 굴원(屈原)의 「어부사(漁父詞)」이다. 「어부사」에는 '굴원'과 '어부'라는 두 개의 어부 형상이 등장한다. 먼저 굴원이 추방을 당한 인물로 등장하는데, 그는 정치 싸움에서 밀려나 무언가를 읊조리며 강가에서 홀로 이리저리 떠도는 인물이다. 그 다음에 실제 어부가 등장하는데, 그의 신원뿐만 아니라 배의 행적도 알 수 없다. 전편의 작품은 어부와 굴원 사이에 대화로 이루어지며, 그때 굴원이 자기의 고민과 강가에 온 이유를 어부에게 토로한다. 굴원은 '은 세상이 혼탁한데 나만이 깨끗하고, 모두들 취해 있는데 나 홀로 맑은 정신'이어서 이렇게 추방된 것이라오(舉世皆濁我獨清, 眾人皆醉我獨醒, 是以見故)라고 하였다. 이 구절은 지조를 지키는 고결한 선비의 자세를 나타내는 경구가 되었으며, 현실의 정황을 투철하게 바라보는 외롭고 배타적인 상태를 읊는 명구가 되었다. 시공철, 「어부 형상으로서의 굴원과 산티아고를 통해서 본 '홀로'의 자기서사 구현」, 『영어영문학연구』 57권 1호, 한국중앙영어영문학회, 2015, 327-328쪽.

발화 [1]에서 학습자 CSC-GDT-G2-4는 '새들도 세상을 뜨다'와 '주저앉는다'의 대조적인 의미를 음미하면서 시적 화자인 '나'가 강압적인 사회 현실과 무감각한 민중들을 풍자하고 있다는 것을 읽어냈다. 다 주저앉은 사람들 가운데 유일하게 정신을 차리고 있는 '나'라는 존재가 의미 있다고 보았다. 이 학습자는 답답한 '나'의 심정에 대해 공감하면서 시 텍스트에 나타나지 않은 '1980년대 한국 사회의 모습'을 상상할 수 있었다. 발화 [2]를 보면 알 수 있듯이, 이 학습자는 중국 근대사의 흐름과 사회문화적 맥락을 회상하면서 용감한 '나'에게 칭찬을 보냈다. '나'의 행동은 중국 문화에서 "앞장서는 사람이 당하기 쉽다"라는 사고방식과 대조되기 때문에 이 학습자에게 깊은 인상을 주었다. 더 중요한 것은, 이 학습자가 단순히 '나'에 대해 공감만 하는 것이 아니라, 한국의 사회문화적 맥락, 즉 민주화운동이라는 시대 배경 속에서 '나'의 행동을 이해하기 위해 노력하였다는 것이다[3]. 이 학습자는 한국 민주화 운동이 성공한 이유 중의 하나가 바로 '나'와 같은 용감한 선구자들이 많이 나타났기 때문이라고 생각했다. 그리고 한국의 민주화 운동을 위해 희생한 선구자들을 향한 존경심까지 표현하였다. 더 나아가 이 학습자는 발화 [4]를 통해 1980년대의 민주화 운동과 현시대의 '광화문 촛불 집회'와 결부시키면서, 민주화의 한국 사회에서의 발전 과정을 통시적 시각으로 바라볼 수 있게 되었다. 이처럼, 시적 화자인 '나'에 대한 공감을 통해 이 학습자는 시의 내용을 깊이 이해할 수 있었다. 이뿐만 아니라, 한국의 사회문화적 맥락을 탐구하면서 '민주화'가 한국 사회에서 특별한 의미를 지니고 있다는 것을 깨닫게 되었고, 민주사회가 되기 전까지는 많은 선구자의 노력의 헌신이 있었다는 것을 인식할 수 있었다[5].

같은 의미 선상에서 재한 학습자 CSK-GDT-G8-19도 역시 민주화의 선구자들에게 존경하는 마음을 표하고 있다[6]. 이 학습자는 시에 묘사된 '영화관의 모습'을 상상하면서 '주저앉은' 사람들 가운데 '나'의 심정이 어떠한지에 관심을 쏟고 있다. 화자에 대한 공감을 더 심화시키기 위해, 중국의 사회문화적 맥락 가운데서 '맑은 정신'을 지닌 자들의 모습을 연상하게 되었다. 이 학습자는 똑같이 답답하고 울분이 가득 찬 마음으로 참담한 현실을 바라보는 굴원(屈原)을 떠올리면서, 고전 작품 <초사(楚辭)>에 나온 구절까지 인용하고 있다[7]. 여기서 흥미로운 것은 이 학습자가 시선을 '주저앉을 수밖에 없는' 다른 영화 관람객으로 돌려, 그들의 모습을 상상하면서 더 아쉬워하고 있다는 것이다. 이때 시적 화자에 대한 공감을 당시 사회에서 생활하는 일반 민중들에 대한 공감까지 확장시킨 셈이다. 학습자의 이러한 반응은 단순

109) CSK-GDT-G8-21: 太牛了… 这老兄…

CSK-GDT-G8-19: 虽然我们现在生活在和平年代, 已经看不到当年那些勇敢的志士为了民主化浴血斗争的场面, 但是[6]我觉得我们今天所享受到的这些民主化的果实是无数个‘我’这样的人的牺牲换来的。真的应该对这些人怀有感恩之心。[7]还有我觉得当时这个‘我’在电影院里肯定很郁闷。完全就是“举世皆浊我独清, 众人皆醉我独醒”的调调。更何况其他的人并不是说不理解我, 而是就是知道也不会勇敢开口, 这才是最令人痛心的。[8]中国以前不也是这样吗。

히 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해를 넘어, 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 동질성을 의식하고, 조망하는 안목으로 모국의 사회문화적 맥락을 바라보게 된 것이라고도 볼 수 있다[8]. 이처럼, 두 집단의 중국인 학습자들은 시적 화자에 대해 공감하면서 시인이 살았던 사회의 모습과 시의 창작 배경을 좌우하는 사회문화적 맥락을 능동적으로 성찰하는 모습을 살펴볼 수 있었다. 뿐만 아니라, 맥락 성찰 과정을 통해 한국의 역사적, 문화적 배경을 깊이 이해하게 됨과 동시에 더 높은 차원에서 양국의 사회문화적 맥락 간의 동질성과 차이성을 조망할 수 있게 되었다.

그 다음으로, 중국인 학습자들이 작가에 대해 공감하는 양상을 살펴보자. 작가에 대한 공감은 시의 주인공과 시적 화자에 대한 공감과 다르다. 작가는 작품 안에 있는 존재가 아니라 그 밖의 현실 세계에 자리한 존재이기 때문이다. 시의 주인공과 시적 화자는 미학적으로 완결되어 있지만 작가는 허구적 인물이 아닌 인간으로서의 삶을 해석하고 이해해야 되는 것이다. 따라서 작가의 존재는 일반적인 인간으로서가 아니라 독자가 읽고 있는 시 텍스트를 쓴 인간, 즉 인간의 어떤 문제에 대해 고민하고 이를 시의 형식을 갖춘 언어로써 형상화해낸 인간으로서의 의미를 갖게 된다. 중국인 학습자들은 시를 쓴 작가에 대한 공감을 통해서 작가가 지닌 사회문화적 맥락을 잘 이해하게 된다. 모국어 독자와 달리, 중국인 학습자들에게 작가에 대해 공감은 시 텍스트의 전반적인 의미와 작가에 관한 정보들을 다 파악한 다음에 이루어진다. 이때 중국인 학습자들은 작가를 시적 화자나 시의 주인공과 동일시하게 되는데, 작가의 생애에 대한 이해를 시 텍스트에 대입시켜 구체적인 시어나 구절의 의미(담지체)를 해석하는 경우가 많았다. 또한 학습자들이 공감하는 과정에서 작가를 작품이 창작된 당시 사회에 속한 구성원으로 보고, 작가의 개인적 경험보다 더 상위적인 민족정신, 문화적 특성, 그리고 민족 정서 등을 구축해냈다. 더 나아가서 작가의 인생 궤적이나 특정한 경험에 대해 공감함으로써 작가와 비슷한 경험을 한 다른 사람들에 대한 동정심까지 지니기도 하였다. 중국인 학습자들에게 작가에 대한 공감은 한국의 사회문화적 맥락을 깊이 이해하게 하고, 사회문화적 맥락장을 확장시키는 좋은 계기가 된다.

윤동주의 시는 독자로 하여금 작가에 대한 공감을 불러일으키게 하는 좋은 제재이다. 그의 작품 세계에서 시인 자신의 언어와 화자의 언어 사이의 균열이 최소화되어 있다는 것은 이미 널리 알려져 있다. 특히 윤동주의 시에서는 시인 자신이 직접 발화의 주체로 나섬으로써 고백적인 어조를 동반하고 있다. 따라서 학습자들이 윤동주의 시를 접할 때 시인 자신의 삶에 대한 고백을 듣는 듯한 느낌에 친근감을 느끼게 되며, 시인에 대해 공감하는 동시에 자신의 삶을 되돌아볼 수도 있다.¹¹⁰⁾ 따라서 독자들이 윤동주의 서정시를 읽음으로써 쉽게 작가에 대해 공감을 불러일으킬 수 있을 뿐만 아니라, 시인의 목소리에 따라 그가 산 시대의

110) 김준오, 『문학사와 장르』, 문학과지성사, 2000, 189쪽.

모습도 느낄 수 있다.

다음의 토의 자료는 재한 학습자들이 시인 윤동주에 대해 공감하는 과정을 보여준다. 두 학습자는 먼저 '윤동주는 어떤 사람인지'에 대한 의문부터 출발하여 작가에 대해 공감을 시도하였다. 이러한 시도는 또한 시 텍스트를 넘어 현시 세계에 있는 독자가 또 다른 세계에 있는 작가와 성공적인 대화를 이루었다는 것을 입증해 주었다. 다음의 토의 자료는 재한 학습자들이 윤동주에 대해 공감함으로써 일제강점기에 이주민의 고통과 '고향'에 대한 민족적 정서를 파악하게 되었다는 과정을 잘 보여주고 있다.

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G7-16: [1]부끄럽다라는 단어는 정말 가슴을 아프게 하는 것 같아. 윤동주는 책임감과 민족의식이 강한 시인이라고 생각해. 그리고 자기 자신에게 정말 엄격하게 요구하고 있는 것 같아. 만약, 만약에 말이야, [2]윤동주를 만날 기회가 있다면 나는 그에게 "괜찮아요, 당신은 정말 멋진 분이시고 민족의 자랑스러운 사람입니다. 그리고 당신의 이름은 절대 부끄러운 이름이 아닙니다"라고 말해 주고 싶어. 윤동주 시인은 나라를 위해 정말 최선을 다했다고 생각해. 이렇게 잘 하셨는데 여전히 부끄럽다는 단어를 쓰는 걸 보니 마음이 더 아파. [3]그리고 한국의 별은 고향이야, 한국의 밤하늘에 슬픔으로 가득 차 있어.

CSK-GDT-G7-17: [4]내가 시인에 대해 이해할 수 있는 것은 슬픔도 부끄러움도 아닌 방황인 것 같아. 나의 고향, 우리나라, 우리 땅에 대한 방황을 느낄 수 있어. 그리고 한국은 정말 상처가 많은 나라인 것 같아. 그래도 윤동주는 봄이 올 거라고 믿고 있어. [5]한국 사람의 강인함을 다시 한 번 느끼게 됐어. 만약 다른 사람이 나에게 한국은 어떤 나라냐고 물어보면 난 윤동주의 <별 헤는 밤>을 읽어보라고 할 거고, 윤동주와 별의 이야기를 말해 줄 거야.

--[CSK-GDT-G7-<별 헤는 밤>-GD]111)

재한 학습자 CSK-GDT-G7-16은 1차 토의를 마친 후 인터넷으로 '윤동주'와 '북간도'에 대해 자세하게 알아보았다. 이 학습자는 시의 내용과 윤동주 시인에 관한 정보들을 결부하여 보았기 때문에, 자연스럽게 작가에 대해 공감하게 되었다. 따라서 발화 [1]에서 나타난 것과 같이, 학습자는 시인 윤동주가 말하는 '부끄러운 이름'에 대해 색다른 감정을 느끼면서, '<별 헤는 밤>의 저자'가 아닌 '민족시인'으로서의 윤동주가 어떤 사람인지를 생각하게 되었다. 이 학습자가 이해하는 '부끄럽다'의 뜻은 '개인의 어떤 행동이 못마땅하기에 남들 앞에서 면목이

111) CSK-GDT-G7-16: [1]我觉得'부끄럽다'这个词真的让人很心痛. 尹东柱真是一个有着很强的责任心和民族意识的诗人. 还有我觉得他真的是对自己要求有点严苛了. 如果, 我是说如果, [2]我要是有机会见到尹东柱的话, 我好想对他说, "没关系, 你真的是一个非常优秀的人, 并且你是民族的骄傲. 还有, 你的名字绝对不是羞耻的". 我觉得尹东柱真的是已经为国家尽力了. 已经都这样了他还说自己是羞耻的, 看了之后更心痛. [3]我觉得韩国的星星就代表故乡, 韩国的星空真的是充满了悲伤. CSK-GDT-G7-17: [4]我觉得我能从这个诗人身上感受到的不是悲伤也不是羞耻, 而是一种彷徨. 韩国真的是一个遍体鳞伤的国家. 即便这样, 尹东柱也相信春天会来. [5]从这里也能感受到韩国人性格里的坚韧不屈. 以后要是有人问我韩国是个什么样的国家, 我就会让他读这个《数星星的夜》, 也会给他讲尹东柱和星星的故事.

없다'는 것이 아니라, '자기 자신에 대한 자책과 반성'이다. 이러한 이해는 창씨개명으로 인해 작가가 느꼈던 갈등과 자책감에 대한 공감에서 비롯된 것이며, 더 나아가 일제강점기 시대에 조선 민중들이 직면하는 '부득이(不得已)'가 어떤 느낌인지에 대한 파악에서 연유하기도 하다. 따라서 작가에 대해 깊이 공감한 이 학습자는 운동주 시인이 '자기 자신을 엄격하게 요구하다'고 하고, '책임감과 민족의식'이 강한 사람이라는 결론을 내리게 되었다. 더 흥미로운 것은 이 학습자가 발화 [2]를 통해 작가와 직접 대화하고 싶다는 의욕까지도 표현하였다. 작가에게 존경심을 표하고, 직접 '위로해 주고 싶은' 마음은 단순히 인간으로서의 작가에 대한 이해에서만 생긴 것이 아니라, 더 높은 차원에서 작가가 살았던 그 시대와 사회에 대한 이해에서도 비롯된다고 할 수 있다. 마지막으로 시인에 대한 공감은 민족 정서에 대한 이해로 승화되어 이 학습자가 '한국의 별과 밤하늘'의 상징적 의미까지 파악하게 되었다[3].

학습자 CSK-GDT-G7-17은 발화 [4]를 통해 운동주 시인이 느꼈던 방향이 무엇인지에 대한 이해를 표현하였다. 이 학습자가 이해하는 운동주의 '방향'은 '고향의 정체'에 대한 방향이자, 일제강점기에 조선 이주민들이 공동적으로 느꼈던 방향이기도 하다. 이 학습자는 작가에 대한 공감을 통해 한국의 역사에서 담긴 '한'과 '상처'를 이해하게 되었다. 뿐만 아니라, 작가가 선택한 '봄, 파란 잔디, 무성한 풀' 등 이미지를 통해 고통과 비애가 가득한 역사에서 여전히 '강인함'과 '희망'을 품고 있는 한국의 민족정신까지 파악하게 되었다. 따라서 이 학습자가 이해한 운동주의 <별 헤는 밤>은 이미 민족정신이 반영된 것이며, 운동주와 별의 이야기는 한국인이 가지고 있는 고향에 대한 정서, 방황했던 마음, 그리고 희망에 대한 동경을 융합시키는 '최고의 상징'이 되었다[5]. 이처럼, 이 두 명의 재한 학습자들이 시 텍스트를 매개로 하여 작가와의 쌍방향적 대화를 성공적으로 이루었다. 뿐만 아니라 작가에 대한 깊은 공감을 통해 시 텍스트의 내·외적 사회문화적 맥락을 더 잘 이해하게 되며, 자신의 사회문화적 맥락을 확장시키게 되었다.

마지막으로, 중국인 학습자들이 시의 주인공에 대한 공감을 통해 사회문화적 맥락장을 확장시키는 양상을 살펴보기로 한다. 흄(Hume)은 독자와 공감 대상 사이의 물리적, 심리적 거리가 가까울수록 공감이 잘 일어날 가능성이 크다고 강조하였으며¹¹²⁾, 스미스(A. Smith)는 행복하고 즐거운 타인보다 불행하거나 슬픈 상태에 놓인 타인에게 더 쉽게 공감할 가능성이 높다¹¹³⁾고 지적한 바가 있다. 중국인 학습자들은 시 텍스트에 등장한 비극적 주인공에 대해 깊은 공감을 느꼈다는 양상이 자주 나타났다. 이러한 공감은 비슷한 역사적 배경이나 사건을 통해 느낀 동질감에서 비롯된다고 할 수 있다. 다른 공감 유형들과 마찬가지로 중국인 학습

112) D. Hume, *(A) treatise of human nature*, 김성숙 역, 『인간이란 무엇인가』, 동서문화사, 2009, 17쪽.

113) A. Smith, *(The) theory of moral sentiments*, 박세일·민경숙 역, 『도덕감정론』, 비봉출판사, 2009, 9쪽.

자들이 시의 주인공에 대해 공감을 느꼈다는 것은 시 텍스트의 내용을 비교적 잘 이해했다는 것인데, 이해 결과를 수용하는 과정에서 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 보다 더 심화되었다.

다음은 재중 학습자가 <접동새>의 주인공인 '누나'에 대해 공감하는 감상문 자료이다. 이 학습자는 '의붓어미 시샘에 몸이 죽은 누나'의 억울함을 깊이 이해하면서 살아생전에 계모에게 학대를 당하고, 사후(死後)에도 계모가 무서워 밤에만 나타나는 누나의 비극적인 운명을 보고 느낀 동정과 분노의 감정을 토로하고 있다. 이 재중 학습자가 쓴 글을 잘 살펴보면, 학습자는 시의 주인공에 대한 공감을 통해 한국의 사회문화적 맥락을 더 잘 이해했을 뿐만 아니라, 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 유기적 결합점(結合點)까지 파악하게 되었다.

[재중 학습자 집단]

[1]<접동새>를 읽고 누나가 죽었을 때 얼마나 억울한지에 대해 상상해 보았다. 의붓어미가 누나를 옷장에 가둬다가 불로 태워죽였으면 죽기 전에 누나가 얼마나 고통스러워했는지... 생각만 해도 소름끼칠 정도이다. 가슴에 울분이 가득 차 있는 상태로 죽었는데, 접동새로 돌아와 밤에만 오랍동생들을 보러 온다는 내용을 보니 너무나 안타깝고 심지어 화가 났다. [2]한국의 역사 배경과 연관 지어 볼 때 누나의 운명을 이렇게 해석할 수밖에 없다고 하지만 [3]단순히 설화로 볼 때 죽은 누나를 위해 또 다른 결말을 설정해주고 싶다. [4]중국의 이야기에서는 보통 억울하게 죽은 사람을 위해 누군가가 나와 원한을 풀어주거나 초자연적인 괴상의 나타남으로써 죽은 자를 대신 원한을 말해준다. [5]만약 내가 누나의 운명을 다시 설정한다면 두아원(竇娥冤)¹¹⁴처럼 그렇게 과장하여 처리하기보다는 한국 문화에 맞게

114) <두아원(竇娥冤)>은 중국 원나라의 희곡, 원잡희(元雜戲)의 걸작 비극 중의 하나이다. 1300년경에 관한경(關漢卿)이 쓴 만년의 작품이기도 하다. 이 작품의 옛 전설에서 소재를 얻은 기적의 모사는 현실 세계에서 모든 방도를 잃어버린 사람들의 애타는 호소로서 읽는 사람들에게 감동을 주는 작품이다. 또한 당시 사회의 부패와 부조리에 정면으로 대결한 작품이며, 봉건사회에서는 절대적 존재인 임금까지도 매도하는 격렬한 가사(歌詞)로 학대받는 사람들의 분노를 노래하였다. 구체적인 플롯은 다음과 같다. 재능이 있으면서도 펴칠 기회가 없는 수재 두천장(窦天章)은 고리대금업자 채로파(蔡老婆)의 돈을 꾸었으나 갚을 능력이 없다. 빚 대신 어린 딸 단운을 채로파에게 민며느리로 주고 노자를 얻어 과거를 보기 위해 상경한다. 13년이 지나 두아(窦娥=단운)는 2년 전에 과부가 되어 수절하며 시어머니 채로파와 외로이 지낸다. 채로파는 꾸어준 돈을 받기 위해 의원 새노의(賽盧醫)를 찾아간다. 새노의가 채로파를 죽이려고 하는 장려아(張驢兒) 부자가 구해준다. 장려아 부자는 채로파를 협박하여 각기 채로파와 두아에게 장가를 들러 한다. 구견이 없는 채로파는 허락을 하지만 두아는 끝까지 협박에 굴이지 않는다. 장려아는 아픈 채로파에게 독약을 먹여 죽이고 두아를 차지하려 한다. 채로파가 약을 먹지 않고 오히려 장려아의 아버지 장노인이 독이 든 양내장탕을 먹고 죽는다. 장려아는 두아가 장노인을 독살했다고 음해한다. 탐관오리인 초주 태수(楚州太守)는 장려아의 말을 믿고 두아에게 사형을 선고한다. 두아는 끝까지 굴하지 않다가 시어머니 채로파에게 태형을 가려고 하자 어쩔 수 없이 거짓 자백을 하고 사형을 당한다. 사형을 당하기 전 두아는 자신의 억울함을 하늘이 증명해 줄 것이라며 내가 죄가 없다면 머리가 떨어질 때 피는 한 방울도 땅에 떨어지지 않고 깃발에 튄 것이고, 지금 한여름의 날씨에 눈이 내릴 것이고, 또 3년간 가뭄이 덮칠 것이라고(血濺白练, 六月飞雪, 大旱三年) 끝까지 결백을 주장한다. 그녀의 세 가지 저주는 모두 실현되었다. 두천장은 과거에서 장원급제 럽방사(廉訪史)가 되어 초주 지방으로 내려온다.

접동새가 나타날 때마다 비가 오거나(누나의 눈물=비) 하늘에 번개가 치는 장면을 설정해 주고 싶다. 아무리 일제강점기 시대에 사는 조선 사람들이 힘이 없다 해도 초자연적 방식을 통해서라도 분한(憤恨)을 표출해야 된다고 생각한다. 그래야 누나의 죽음이 헛되지 않고, 어린 동생들이 크고 나서 누나를 생각하면 조금이라도 위로를 받을 수 있지 않을까 싶다.

--[CSC-GDT-G4-9-〈접동새〉-RRAD]115)

이 학습자는 계모에게 죽임을 당한 누나가 죽었을 때의 심정을 상상하면서 누나 가슴에 품고 있는 한과 억울함에 대해 공감하고 있다. 자기 자신을 누나의 역할에 대입시키면서 동정과 분노까지 느꼈다는 것도 확인할 수 있다[1]. 모국 문학의 읽기 습관을 가지고 시를 읽은 이 학습자는 접동새와 두견새의 비극적인 운명의 연관성을 잘 파악했을 뿐만 아니라, 작품이 창작되었을 당시의 사회문화적 맥락을 고려하여 시에 등장한 누나와 접동새, 계모와 오랍동생 등 인물들이 상징적 의미를 지닌다는 것도 지각할 수 있었다. 시 텍스트를 잘 이해한 이 학습자는 '접동새 설화'와 '현대시 <접동새>'를 분리시켜 보았는데[2], 현대시로서의 <접동새>의 해석은 창작 당시의 사회문화적 맥락의 제약을 받을 수밖에 없었으나, 설화로서의 '접동새'는 문화 배경과 독자의 요구에 따라 충분히 개작될 수 있다는 것을 강조하였다[3].

아주 흥미로운 것은 이 학습자가 설화로서의 '접동새'에 담겨 있는 누나의 원한을 한국 문화와 민족적 특성에 맞는 적절한 통로로 표출되어야 한다고 주장하였다는 것이다. 구체적으로 말하면, 이 학습자는 접동새가 등장할 때마다 '슬피 운다'는 행동과 함께 '비나 번개'도 등장시킬 필요가 있다고 제안하였다[4,5]. 이 학습자가 접동새의 등장을 개작하게 되는 이유는 중국과 한국 문화에서 유사하면서 또 다르게 해석되는 '한의 정서'들을 적합한 지점(支點)에서 융합시켜보려는 시도에서 찾을 수 있을 것이다. 그는 중국의 전통 사대비극(四大悲劇) 중의 하나인 <두아원(竇娥冤)>의 정서 표현 방식에서 아이디어를 얻고, 작품 가운데에 불분과 한을 표출하는 수법을 차용하는 시도를 하였다. 억울하게 죽은 두아(竇娥)는 다른 동물로 환생하지는 않았지만, 그가 죽은 뒤 "하늘이 그녀를 대신하여 원한을 외친다"라는 의미로 초자연적 현상이 몇 차례씩 등장하였기 때문이다. 따라서 이 학습자는 이를 차용하여 접동새가 등장할 때마다 초자연적인 현상, 즉 누나의 눈물을 상징하는 '비가 내리는 장면' 혹은 울분이

흔백으로 나타난 두아를 만나 자초지종을 듣고 범인들을 처단한다. 이태복, 「<춘향전>과 원잡극 <두아원>의 비교 연구」, 『한국언어문화』 36호, 한국언어문화학회, 2008, 5-6쪽.

115) [1]我读这首《접동새》的时候想到了姐姐死掉的时候该有多委屈。如果是继母把姐姐困在衣橱里然后一把火把她烧死的话,一想到死前的姐姐有多痛苦就觉得浑身不自在。我一想到姐姐心中充满着怨恨死掉,死了之后变成杜鹃鸟还只能在半夜回来看自己的弟弟妹妹,心里真是又怜又气。[2]联系到韩国的历史背景来看这首诗的话,虽然说姐姐的命运不得被如此设定,[3]但是单纯地从传说的角度看,我觉得应该给这个故事设定一个不同的结尾。[4]中国的故事中大多都是会出现一些超自然现象来为冤死的人伸冤。[5]要是我来重新设定这个姐姐的命运的话就会仿照《窦娥冤》的情节,但不会那样的夸张,会结合着韩国的文化,至少会让杜鹃鸟每次出现的时候下大雨或者是出现电闪雷鸣。不管日本殖民时期朝鲜人民怎么手无缚鸡之力,我认为哪怕是用一些超自然的方式也要表现出愤恨的感情。只有这样姐姐才不会白死,等年幼的弟弟妹妹长大之后也会得到些许安慰。

가득한 고함(高喊)의 상징으로서의 '번개가 치는 장면'을 설정한 것이었다. 이 학습자는 <두 아원>에서 원한이 과장(誇張)된 방식으로 표출되었다는 것을 명확하게 인식하였으며, 한국 시의 정서 표현 형식에 맞게 과도한 과장을 회피하되, 단순히 '슬피 운다'보다 조금 더 분명하게 한의 정서를 표출하는 방법을 모색하려고 했던 것이다. 마지막으로 이 학습자는 한국 일제강점기라는 시대 배경과 개작된 '접동새 설화'를 결합시켜 본인이 '재창작'한 작품의 심층적 의미를 제시하였다. 즉, 억울하게 죽은 누나가 일제식민통치하의 조선인들의 상징이라고 하면서 힘이 없더라도 죽음이 헛되지 않도록 저항하는 목소리를 내야 한다고 강조하였다.

이처럼, 이 학습자는 시의 주인공인 누나에 대한 공감을 통하여 한국의 사회문화적 맥락을 더 잘 이해했을 뿐만 아니라, 일정한 거리를 두고 객관적인 시각으로 한국과 중국의 사회문화적 맥락을 바라보고 내면화하여, 두 가지 사회문화적 맥락을 유기적으로 융합시킴으로써 시 해석을 위한 사회문화적 맥락장을 확장시키게 되었다.

2) 비판적 이해를 통한 맥락장의 조정

솔즈(Scholes)는 텍스트를 읽어 나갈 때 독자는 텍스트의 내부에서 텍스트를 생산하고, 해석할 때는 텍스트 위에서 텍스트를 만들며, 비평할 때는 텍스트에 대항하여 텍스트를 생산한다고 하였다.¹¹⁶⁾ 그가 말하는 '읽기 단계와 해석 텍스트의 층위 이론'을 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 과정에서 '독자의 해석 텍스트와 원텍스트 사이의 대응 관계'로 구체화시킬 수 있다. 즉, 맥락 작용 단계에서는 학습자들이 각종 담지체를 발견하고, 다양한 사회문화적 맥락을 환기하여, 시 텍스트 내에서 해석 텍스트를 생산해낸다. 뒤따른 맥락 교섭 단계에서는 사회문화적 맥락들 간의 교섭과 상호작용하는 과정에서 원텍스트 위에 해석 텍스트를 만든다. 마지막으로 맥락 성찰 단계에서는 학습자들이 메타적 인지 능력을 발휘하여 개인적 사회문화적 맥락장을 구축하면서 원텍스트에 대항하는 해석 텍스트를 산출해낸다. 따라서 원텍스트에 대항하는 텍스트는 곧 비평텍스트이며, 사회문화적 맥락에 기반한 비판적인 시 이해는 곧 시 텍스트를 비판적인 안목으로 바라보고, 의미 구성 과정에 영향을 미치는 사회문화적 맥락들을 조망하는 과정이라고 할 수 있다.

'텍스트에 대항한다'는 것은 일종의 비유적 표현으로 볼 수 있다. 이에선 독자가 시 텍스트에 대한 비판적 이해에 요구되는 태도와 인식 수준을 동시에 내포한다.¹¹⁷⁾ 이저(W. Iser)가

116) R. E. Scholes, *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*, 김상욱 역, 『문학이론과 문학교육-텍스트의 위력』, 하우, 1995, 32쪽.

117) 김봉순에 따르면 읽기교육 연구에서 이처럼 비판의 핵심에는 '대립각을 세우고 맞서려는 의지나 태도'가 있음을 밝히고 있다. 김봉순, 「독서교육에서 비판의 성격과 지도 내용」, 『독서연구』 19호, 한국독서학회, 2008, 175-176쪽.

주장하는 "작품이란 텍스트가 독자의 의식 속에서 재정비되어 구성된 것"¹¹⁸⁾이라는 견해처럼, 작가가 창작해 낸 시 텍스트는 독자에 의해 읽혀야지만 '작품'으로 재구성된다. 따라서 독자가 시 텍스트와 대향적인 관계를 이루었다는 전제는 그가 시 텍스트를 이미 충분히 이해했다는 것이며, 많은 갈등과 재정비 과정을 거쳐 텍스트를 완전히 '독자의 것'으로 만들었다는 것이다. 다시 말해, 시 텍스트에 대한 비판적 이해는 독자와 시 텍스트가 서로 교류(transaction)한 결과이며, 시 텍스트에 종속되어 되어 있는 수동적인 관계 속에서 빠져나와 텍스트와 '거리 두기'를 하면서¹¹⁹⁾ 더 높은 측면에서 시 텍스트를 바라보는 것이다.

다른 한편으로, 독자가 시에 대해 비판적 이해한다는 것은 자기가 원래 가지고 있던 기대지평을 조정해나가는 과정으로도 간주될 수 있다. 이른바 기대지평이란, "독자가 작품을 수용할 때 수용자로서 지니고 있는 작품에 대한 이해, 바람, 사고, 편견까지 포함하는 기대의 범주"¹²⁰⁾로 이해될 수 있는데, 이러한 기대의 범주는 독자가 가지고 있는 사회문화적 맥락과 긴밀한 연관을 지닌다. 독자의 기대지평은 정의적 사고 범주에 포함되어 있으며, 독자가 가지고 있는 정의적 사고력과 시에 대한 판단력은 사회문화적 맥락에 의해 조정된다. 더 명료하게 설명하자면, 사회문화적 맥락은 독자의 기대지평을 상위 조정할 뿐만 아니라, 기대지평의 폭까지 결정해 준다는 것이다. 따라서 독자가 시 텍스트에 대한 비판적 이해를 통해 본인의 기대지평을 조정하는 과정은 곧 자신의 사회문화적 맥락장을 조정하는 과정과 동일시될 수 있을 것이다. 이에 본 항에서 맥락 성찰 단계에 처해 있는 중국인 학습자들이 시를 비판적으로 이해하는 과정에서 본인의 사회문화적 맥락장을 조정하는 양상들을 구체적으로 살펴보고자 한다.

두 집단의 중국인 학습자들이 시에 대한 비판적 이해를 통해 사회문화적 맥락장을 조정하는 과정을 잘 살펴보면, 사회문화적 맥락장을 확장 조정하는 양상들이 많이 나타났다. 재한 학습자들은 주로 기존의 한국의 사회문화적 맥락장을 종적(縱的)으로, 즉, 보다 더 심화된 방향으로 조정하였다면, 재중 학습자들은 제한되어 있던 한국의 사회문화적 맥락을 횡적(橫的)으로, 즉, 보다 더 넓은 방향으로 조정시키는 모습을 자주 보였다. 여기서 중점(重點)으로 짚어봐야 될 것은 바로 중국인 학습자들이 수행하는 '사회문화적 맥락장에 대한 이중 조정(二種調整)'이다.

모국어 독자들과 달리, 중국인 학습자들은 사회문화적 맥락장을 조정할 때 훨씬 더 복잡한 과정을 겪게 된다. 그들이 가지고 있는 한국의 사회문화적 맥락이 제한되어 있기 때문에, 시를 읽을 때 개인과 모국의 사회문화적 맥락들에 의도적으로 의존하려는 것이 너무나 당연한

118) 김효신, 「이상의 시에 대한 수용미학적 소고」, 『한민족어문학』 39호, 한민족어문학회, 2001, 270쪽.

119) 김남희, 「문학독서의 '거리두기'와 비판적 읽기」, 『새국어교육』 116호, 한국국어교육학회, 2018, 15-19쪽 참조.

120) 박찬기, 「문학의 독자와 수용미학」, 박찬기 외, 『수용미학』, 고려원, 1992, 28쪽.

일이다. 매우 이상적인 학습자는 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 배합(配合)을 숙고하고, 모국의 사회문화적 맥락의 보조(補助) 역할을 극대화시키고, 간섭(干涉) 역할을 최소화시킬 수 있는 능력을 가지고 있다. 그러나 대부분의 일반 중국인 학습자들은 다양한 사회문화적 맥락에 대한 비교와 선택 속에서 의미 구성의 출구를 찾곤 하지만, 본인도 의식하지 못한 채 모국의 사회문화적 맥락에서부터 과잉간섭을 받게 된다. 따라서 맥락 성찰 단계까지 도달한 중국인 학습자들이 제한되어 있는 한국의 사회문화적 맥락장을 확장 조정할 뿐만 아니라, 모국의 사회문화적 맥락에 대한 인식도 함께 조정하게 된다. 이것은 바로 중국인 학습자들이 시 텍스트를 비판적으로 이해하면서 수행하게 되는 사회문화적 맥락장의 '이중적 조정 과정'이다. 이러한 이중적 조정은 양국의 사회문화적 맥락에서 동시에 존재하는 '유사한 담지체'를 조회할 때부터 시작되며, 담지체의 의미를 이해하는 과정에서 심화된다. 중국인 학습자들이 이중적 맥락장을 확장 조정하는 과정에서 시 텍스트에 대한 이해를 심화시킬 수 있을 뿐만 아니라, 두 가지 사회문화적 맥락장의 교차영역(交叉領域)과 평행시점(平行始點)을 더 객관적인 입장에서 파악할 수 있게 된다.

다음의 토의 자료는 재한 학습자들이 한국과 중국의 사회문화적 맥락에서 동시에 담지체로 간주될 수 있는 '나그네'의 의미 차이에 대한 이해를 통해 사회문화적 맥락장을 '이중 조정'하게 된 양상을 보여준다. 학습자들이 수행하는 맥락장에 대한 이중 조정은 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 동질성과 차이성에 대한 투철한 이해를 전제로 한다. 학습자들은 적당한 맥락장의 이중 조정을 통해 개인적인 해석 담론을 더 정교화시킬 수 있을 뿐만 아니라, 한국과 중국 간의 문화적·문학적 차이를 더 객관적으로 이해할 수 있게 된다.

[재한 학습자 집단]

CSK-GDT-G7-17: [1]우리의 문화에서 나그네는 일단 남성 이미지이고, 어쩔 수 없이 집을 떠나는 사람이야. 왜냐하면 전에 처음으로 대만에 내려와서 개간한 사람들이 다 남자이었거든. 대부분 광둥성(廣東省)이나 복건성(福建省) 사람들이었대. 그리고 참전했던 군인들도 있었고, 이런 어쩔 수 없이 고향을 떠난 군인이나 노동자들이 대만의 '나그네'가 됐어. 그리고 나중에 생활이 안정되면서 이 사람들이 할 일이 없어지면서 많은 사회문제까지 일으켰어. 대만에서는 이 사람들 보고 '나한각(羅漢腳)'라고 부르기도 해.

CSK-GDT-G7-16: 아 정말? [2]중국에서는 나그네의 의미가 두 가지야. 나그네의 중국어 번역은 '랑자(浪子)나 유자(游子)'이잖아. 그래서 나그네의 첫 번째 의미는 Playboy야.(웃음) 그러니까 여기저기 떠도는 사람인데, 의협심을 발휘하여 의로운 일을 행하기도 하고, 어떤 예쁜 처녀와 연애하기도 하고. (웃음) [3]그리고 또 한 가지는 젊은 남자의 이미지인데, 자기 자신의 꿈과 목표를 추구하거나 좀 더 나은 생활을 위해 집을 떠나 최선을 다해 일하는(打拼) 사람들을 말하는 거야. 혹시 '베이파오(北漂, 북경에서 방랑 생활을 하다; 베이징에 살지만 베이징 호적이 없는 사람)'라는 단어 들어 봤지? 그거야.

CSK-GDT-G7-18: 우리 고향은 안휘성(安徽省) 황산시(黃山市)인데, 거기는 휘문화(徽文化)의 발원지야. 휘문화는 중국 삼대 지역문화 중의 하나거든. (웃음) ... (중략) ... 그러니까

[4] 회문화 중의 나그네는 아버지를 따라 산을 넘어 타지에 가서 장사하는 젊은 남자의 이미지야. …(중략)… [5] 근데 여기서 말하는 나그네는 좀 달라. 우선 나이가 많잖아? (웃음)
[6] 그리고 꿈을 이루거나 장사하기 위해 나간 것도 아닌 것 같고 고향에 돌아가지 못하는 사람? 이런 사람들이 한국의 나그네인가 봐? (웃음)

CSK-GDT-G7-17: 정말 재미있다! 전에 전혀 생각해보지 않은 문제인데. [7] 그럼 대만, 대륙, 안휘성, 그리고 한국의 나그네가 다 다르네? (웃음)

--[CSK-GDT-G7-〈북에서 온 어머니 편지〉-GD]121)

김규동의 <북에서 온 어머니 편지>를 읽고, 비교적 타당한 해석을 산출한 이 3명의 재한 학습자들은 전체적인 해석 과정을 회고(回顧)하면서 담지체로 간주된 '나그네'가 의미 구성 과정에서 어떤 역할을 발휘하였는지에 대해 성찰하고 있다. 처음에 시를 해석하였을 때, 모국어 언어 습관의 과잉간섭과 한국문화에서 모자(母子) 간의 대화 습관에 대한 이해의 결여로 인해 학습자들이 적지 않은 해석의 갈등을 겪었다. 그러나 '나그네'의 사전적 의미를 확인한 뒤로부터 시적 화자와 시의 주인공 간의 관계를 명확하게 파악할 수 있게 되었고, 1차 해석보다 더 완전한 의미를 구성할 수 있었다. 비판적인 안목으로 다시 이 시를 바라보게 된 이 세 명의 학습자들이 담지체인 '나그네'가 각자 속하는 문화적·사회적 공동체와 한국의 사회문화적 맥락에서 서로 다른 의미를 지닌다는 것을 의식하였고, 같은 담지체의 다른 의미에 대한 이해를 통해 한국과 모국의 사회문화적 맥락장을 동시에 조정하게 되었다.

학습자들의 토의 과정의 흐름을 잘 살펴보면, 먼저, 이 3명의 재한 학습자가 각자 속하는 문화공동체에서 '나그네'가 어떤 이미지인지에 대해 소개하고 있다. 학습자 CSK-GDT-G7-17은 중국 대만에서 온 학습자이다. 이 학습자에 의하면, 대만의 사회문화적 맥락에서의 '나그네'는 '어쩔 수 없이 중국 대륙에서 내려와 황야지대(荒野地帶)였던 대만을 개간하는 남자 노동자나 군인'이었다[1]. 한국의 '나그네'와 마찬가지로 '어쩔 수 없이' 고향을 떠난 사람이지만, 작가 배경과 결부하여 볼 때, 한국시에 등장한 '나그네'는 대만의 '나그네'와 서로 다르다

121) CSK-GDT-G7-17: [1] 在我们的文化里 나그네 首先是不得不离开家的人。因为以前刚开始到台湾垦荒的人都是男的。这些人大部分都是从广东或者福建来的。再就是以前参战的军人。这些不得不离家的军人或者劳动力就成了台湾的 나그네。后来生活稳定了，这些人就无所事事，整天滋事。台湾管这些人叫‘罗汉脚’。

CSK-GDT-G7-16: 真的啊?我告诉你[2]在中国 나그네 有两个意思。 나그네 翻译成中文是‘浪子’或者‘游子’嘛。所以 나그네 的第一个意思是Playboy。(笑)其实就是四处流浪的人，有时候发挥一下侠肝义胆劫富济贫，再不就是和美女搞对象。(笑) [3] 还有另一个是一个年轻男人的形象，说的是这些人为了追求自己的目标或者为了追求更好的生活环境离开家打拼。你听过‘北漂’吗?就是那个。

CSK-GDT-G7-18: 我家在安徽黄山，那边是徽文化的发源地。徽文化是中国三大地域文化之一。(笑) …(中略)… 所以吧 [4]在徽文化中， 나그네 是跟着父亲翻山越岭去别的地方做生意的年轻男人的形象。 …(中略)… [5]但是这里说的 나그네 好像有点不一样。首先他就超龄了。(笑) [6]在者好像也不是为了实现梦想或者是做生意而离开家的。就是那种有家回不得的人?好像这些人是韩国的 나그네 吧? (笑)

CSK-GDT-G7-17: 好有意思! 我以前从来没想过。[7]那这么说台湾，大陆，安徽，还有韩国的 나그네 都不一样啦? (笑)

는 것을 인식하게 되었다.

한편, 학습자 CSK-GDT-G7-16은 대만 학습자에게 중국 대륙의 사회문화적 맥락에서의 '나그네'의 모습을 소개하고 있다. 이 학습자는 먼저 번역을 통해 '나그네'를 구상화(具象化)할 수 있는 근거를 찾았는데, 번역된 결과가 '랑자(浪子)'인지, '유자(遊子)'인지에 따라 나그네의 문화적 의미가 다르게 해석된다고 주장하였다[2]. 즉, 중국 대륙의 사회문화적 맥락에서 '나그네'는 '의협심을 발휘하여 의로운 행각을 하는 남자'로 이해될 수 있는 동시에, '본인의 꿈과 목표를 이루기 위해 집을 나가 열심히 일하는 사람'으로도 해석된다는 것이다[2,3].

또 다른 한편으로는, 학습자 CSK-GDT-G7-18은 자기 공향의 사회문화적 맥락에서 '나그네'가 지나는 또 다른 의미를 언급하면서, 같은 중국이지만 지역 문화권의 차이에 따라 같은 담지체인데도 다르게 해석될 수 있다는 것을 지적하였다[4]. 즉 휘문화(徽文化)에서의 나그네는 '살기 좋은 환경을 개척하기 위해 오랫동안 집을 나간 젊은 남자'이면서, 장사하는 휘상(徽商)의 이미지로 해석된다는 것이다. 이런 측면에서 볼 때, 학습자 CSK-GDT-G7-18이 발화 [5,6]에서 제기한 의견은 상당히 의미가 있다고 할 수 있다. 이 학습자는 중국 대륙과 대만, 대륙 내의 일반문화권과 특수문화권에서 같은 담지체인 '나그네'가 지나는 서로 다른 문화적 의미를 가지고 한국의 사회문화적 맥락에서의 '나그네'와 비교하게 되었다. 나그네의 나이, 신분, 고향을 떠난 이유와 고향에 돌아갈 수 없는 이유 등 다양한 측면에서 한국의 사회문화적 맥락에서 나그네의 모습을 구체적으로 그려냈다. 즉, 이 학습자의 상상 속에서 한국의 나그네는 꿈을 이루기 위해 젊은 나이에 집을 나간 남자라기보다는 '실향민(失鄉民)'으로서 오랫동안 고단하고 고달픈 인생을 살 수밖에 없는 나이 든 행객(行客)과 같은 이미지라는 것이다. 이처럼, 학습자 CSK-GDT-G7-18은 같은 담지체가 다른 문화권 혹은 사회문화적 맥락에서 지나는 서로 다른 문화적 의미를 이해하는 과정에서 담지체와 사회문화적 맥락 간의 상관관계를 발견할 수 있었다. 뿐만 아니라, 이 학습자는 서로 다른 사회문화적 맥락의 존재를 존중하였으며, 더 객관적인 시선으로 한국과 모국의 사회문화적 맥락을 바라볼 수 있게 되었다[7].

요컨대, 상술한 재한 학습자들의 대화는 같은 담지체와 그의 배후에 있는 서로 다른 사회문화적 맥락에 대해 성찰하는 과정이고, 한국과 모국, 그리고 모국 내부에서의 사회문화적 맥락의 다양성을 수용하는 과정이며, 사회문화적 맥락의 특수성과 고유성을 존중한다는 전제하에 학습자 본인만의 사회문화적 맥락장을 확장 조정하는 과정이라 할 수 있다. 학습자들이 일련의 성찰과정을 통해 한국의 사회문화적 맥락의 특성을 잘 이해할 수 있었을 뿐만 아니라, 모국의 사회문화적 맥락이 지나는 다양성과 개별 문화권에 따른 차이성에 대해 보다 더 깊이 있게 이해하게 되었다.

다음으로는, 재중 학습자들이 시에 대한 비판적 이해를 통해서 본인의 사회문화적 맥락장을 어떻게 조정하였는지에 대해 알아보고자 한다. 재한 학습자들과 달리, 재중 학습자들은 한

국의 사회문화적 맥락상의 광도(廣度, 넓이)를 조정하는 시도를 많이 하였다. 시에 대한 이해가 깊어지면서 이전에는 생소했던 한국의 사회문화적 맥락에 대하여 익숙해지고, 오해했거나 잘못 알고 있었던 사회문화적 맥락이 더 명확해지기 때문이다. 뿐만 아니라 재중 학습자들이 재한 학습자들보다 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 차이성을 더 민감하게 받아들이기 때문에, 다양한 차이를 이해하고 수용하는 과정에서도 사회문화적 맥락장을 확장 조정할 수 있게 된다. 그러나 아쉬운 것은 재중 학습자들이 사회문화적 맥락장을 조정할 때 맥락 간의 차이성에만 집중하는 경우가 많았고, 이러한 차이들이 왜 발생하였는지, 발생 원인을 파악하기 위하여 어떤 조건, 어떤 노력이 필요한지에 대한 고려가 매우 부족해 보였다는 점이다. 따라서 재중 학습자들은 사회문화적 맥락장을 확장 조정하는 시도를 하였으나, '제대로 된 확장'이 아닌 '반(半)확장된 상태'에만 머물고 만다는 경우가 자주 나타났으며, 교사의 적당한 개입 없이 완전하고 성공적인 사회문화적 맥락상의 조정을 이루기가 어려웠다고 말할 수 있다.

다음의 토의 자료는 재중 학습자들이 백석의 <여승>을 비판적으로 이해하면서 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 차이점을 성찰하는 양상을 보여주고 있다. 학습자들이 차이를 이해하면서 한국의 사회문화적 맥락장을 확장 조정하는 시도를 하였지만, 차이 발생 원인을 제대로 파악하지 못한 관례로 사회문화적 맥락상의 조정이 불완전한 상태에 그치고 말았다.

[재중 학습자 집단]

[1]CSC-GDT-G1-2: 마지막 구절에 여인은 여승이 되기 위해 체도(剃度)하는 장면을 보고 좀... 이상하다고 생각했어. 만약에 이 여인이 중국에 있었으면 과연 여승이 되었을까? 라는 생각이 드네. 노신(魯迅) 같으면 이 여인의 운명을 아마 죽게 만들 거야. 실제로도 생각해봐 남편이 죽고, 아이가 죽고, 가족과 희망이 모두 상실된 상황인데, 죽어야 되는 것이 아닌가?

[2]CSC-GDT-G1-3: 중국의 문학 작품에서 여인과 같은 비극적인 인물을 살아남게 할 수도 있을 것 같아. 노신은 그런 말을 했잖아. "비극은 아름다운 것을 남들 앞에서 찢어버리는 것"이라고. <여승>같은 경우에 이 여인이 행복하게 사는 모습을 아직 독자에게 보여주지도 않았는데 과연 연인의 결말을 죽음으로 끝낼 필요가 있을까? 아님 사는 자체가 행복일 수도 있지. 여승이 된다는 것은 오히려 민족의 강인함을 보여주는 것 같아. 연약한 풀이 아닌 탄탄한 나무와 같은 존재로 보는 거지.

[3]CSC-GDT-G1-2: 갑자기 노신의 <축복(祝福)>이라는 작품이 생각나. 상림 아주머니(祥林嫂)라는 주인공이 있지? 여승과 참 비슷하지? 남편이 먼저 죽었고, 그 다음 아들도 죽고, 결국은 상림 아주머니가 거지되어 겨울밤에 죽었잖아? 확인해보니까 <축복>과 <여승>의 창작 년도도 비슷해. 이걸 또 어떻게 설명해야 돼?

[4]CSC-GDT-G1-3: 음... 아! 이건 노신의 개인적 창작 스타일이 아닌가? (웃음)

--[CSC-GDT-G1-<여승>-GD]122)

122) [1]CSC-GDT-G1-2: 我看到最后这句女人剃度成为女僧这边感觉有点... 有点奇怪. 要是这个女人中国的话也会像这样出家吗? 要是像鲁迅的话肯定会把这个女人写死. 实际上要是说死了老公, 孩子也死了, 然后家人和希望都没了的话死了不是很正常的吗?

위의 토의 자료를 잘 살펴보면, 재중 학습자 CSC-GDT-G1-2와 CSC-GDT-G1-3은 한국의 사회문화적 맥락에서 여승이 된 여인의 운명을 비판적으로 이해하고 있다. 이러한 비판적 이해는 작가가 여인의 결말을 처리하는 방식에 대한 논쟁부터 시작한다. 발화[1]에서 학습자 CSC-GDT-G1-2는 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 더 명확하게 알아보기 위해 '여인'의 비극적인 운명을 중국의 사회문화적 맥락에 대입시키려고 하였다. 비슷한 시기에 활약했던 작가 노신(魯迅)과 중국 문학 작품에서 상부상자(喪夫喪子) 모티프에 관한 내용을 환기하였기 때문에 이 학습자는 <여승>에서 여인의 결말이 출가가 아닌 죽음으로 설정되었어야 한다고 주장하였다. 이 학습자는 한국과 중국의 문학 작품에서 비극적 인물이 맞이하는 결말이 왕왕 다름을 지적하였으며, 이를 통해 한국 문학이 중국 문학과 다른 어떤 '이면(異面)'을 지닌다는 것을 인식하게 되었다.

이와 반대로, 학습자 CSC-GDT-G1-3은 발화[2]를 통하여 여승의 운명은 비극이지만, 죽지 않고 살아남게 된다는 결말도 나름대로 의미가 있다고 강조하였다. 이 학습자는 교묘하게 노신의 '비극 이론'을 인용하면서 여승의 운명과 일제강점기 시대의 사회문화적 맥락과 결부시켰다. 즉, 이 학습자는 '여승'이라는 인물의 상징성에 착안하게 된 것인데, 살아남게 된 여승을 국가와 민족의 생명력으로 해석하였다.

한편, 발화 [3]에서 학습자 CSC-GDT-G1-3은 창작 연대, 시대 배경, 등장인물, 스토리 전개 방식 등 다양한 측면에서 유사성을 지닌 노신의 소설 <촉복>을 제시하였다. <촉복>에 등장한 '상림 아주머니'와 <여승> 중의 '여인'이 비슷한 비극을 겪고 있지만 서로 다른 결말을 맞이하였다고 강렬하게 주장하였다. 상림 아주머니와 여승은 모두 남편과 아이의 죽음을 받아들이 수밖에 없는 과모(寡母)의 이미지이다. 상림 아주머니와 같은 경우는 남편이 죽고, 혼자 아들을 데리고 노(魯) 씨 집안에 들어가서 제일 힘든 집안일을 맡았다. 그러다가 개가(改嫁)한 남편은 병으로 죽고, 유일하게 의지할 수 있는 아들도 예상하지 못한 사고로 죽게 되었다. 결국은 모든 희망의 파멸을 직면하게 된 상림 아주머니는 어느 겨울밤에 눈발에서 쓸쓸하게 죽었다. 이 학습자는 비슷한 시기에 창작된 이 두 여성상(女性相)이 여러 가지 면에서 고도로 유사하지만, 여승과 상림 아주머니의 결말은 완전히 상반된다고 확실한 반론을 제기

[2]CSC-GDT-G1-3: 但是中国的作品中好像也有可能让女人这样的悲剧人物活下来吧。鲁迅不是说‘悲剧就是把美好的东西在人面前撕碎’吗?《女僧》这还没把女人的幸福生活给读者看呢,有必要让她就这么死了吗?或者说活着本身就是一种幸福。我觉得成为女僧本身就是想表达一种民族的坚韧吧。不是羸弱的草而是一棵坚挺的树。

[3]CSC-GDT-G1-2: 我突然想到鲁迅的《祝福》了。里面不是有祥林嫂吗?和女僧挺像的吧?也是老公先死,然后儿子死了,之后祥林嫂也是成了乞丐之后死在雪夜里吗?我刚才确认了一下《祝福》和《女僧》的创作年代也很相近。那这个又怎么解释?

[4]CSC-GDT-G1-3: 嗯... 啊! 这个是鲁迅个人的创作风格?(笑)

하였다. 이 학습자는 사회문화적 맥락이라는 개념에 대해 명확하게 인지하지 못하였지만, 유사한 시기에 창작된 유사한 문학 인물이 전혀 다른 결말을 맞이하였다는 사실을 통해 사회문화적 맥락 간의 차이가 분명히 존재하고 있다고 판단하였고, 이러한 차이를 발생시킨 원인이 무엇인지를 규명할 필요성을 절실히 느꼈다.

발화[4]를 잘 살펴보면 학습자 CSC-GDT-G1-3은 동료 학습자의 의문 제기를 통해 사회문화적 맥락 간에 차이가 존재하고 있다는 것을 인정하였지만, 한국과 모국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 부족하기 때문에, 이와 같은 차이의 발생 원인을 모두 작가의 창작 특성에 귀결시키면서 타당하지 않은 추측을 하게 되었다. 이처럼, 두 학습자는 여승과 상림 아주머니의 비슷하고도 다른 운명을 조성한 사회문화적 이유를 잘 파악하지 못하였기 때문에, 본인의 사회문화적 맥락상의 확장 조정을 불완전한 상태로 마무리하게 되었다.

사회문화적 맥락 간 차이의 발생 원인을 제대로 규명하기 위해서는 한국뿐만 아니라 모국의 사회문화적 맥락에 대한 심화된 이해 또한 함께 요구된다. 상술한 예시에서 학습자들은 상호텍스트 측면에서 같은 시기에 창작된 유사한 중국 문학 작품을 환기하였으나, 작중 인물이 지니는 차이와 그 차이를 발생시킨 원인을 규명하는 데에 적지 않은 어려움을 겪었다. 학습자들이 유사한 작중 인물에 대한 비판적 이해를 통해 사회문화적 맥락상을 이중적으로 조정하려는 시도를 하였으나 결국은 불완전한 상태로 끝나고 말았다. 이와 같은 조정 실패를 조성한 이유를 분석해 보자면, 물론 학습자들이 한국의 사회문화적 맥락에 대한 불완전한 이해 때문이라고 판단할 수 있겠지만, 모국의 사회문화적 맥락에 대한 심도 있는 이해가 아직까지 이루지 못했다는 점도 간과할 수 없는 중요한 요인이라고 말할 수 있다.

중국인 학습자들이 <여승>에서의 '여인'과 <축복>에서의 '상림 아주머니' 간의 차이성을 제대로 파악하려면, 한국과 중국의 사회문화적 맥락에 대한 쌍방향적 이해를 갖추어야 한다. 한국 일제강점기에 대한 기본적인 이해는 물론이고, 동시대 중국의 역사 배경, 사회의 모습에 대해 어느 정도 알아야 한다. 뿐만 아니라 텍스트에 대한 인지적 이해 측면에서 볼 때는, 두 작품의 이야기 전개 방식, 등장인물, 창작 동기 등에 대해 어느 정도 알아야 그것을 실마리로 삼아 두 텍스트의 내·외적 사회문화적 맥락 간의 상관관계를 파악할 수 있다. 따라서 재중 학습자들로 하여금 보다 더 완전하게 사회문화적 맥락상을 조정하게 하기 위해서는 특정한 처치가 필요하다. 조정을 위해서는 학습자들로 하여금 간과했던 사회문화적 맥락을 환기하게 하고, 적절한 비계를 설정해줌으로써 기존 사회문화적 맥락에 대한 부족한 이해를 보완해 주는 것이 꼭 필요한 교육적 처치가 된다고 볼 수 있다.

다음은 연구자가 학습자의 토의 과정을 지켜본 후, 맥락 간의 차이 발생 원인을 규명하는 과정에서 겪은 어려움을 극복할 수 있도록 일정한 비계를 제공해주는 과정을 보여주는 전사 자료이다. 연구자는 먼저 학습자들로 하여금 맥락 성찰 과정의 문제점을 발견할 수 있도록

단서 질문들을 제기하였다. 그 다음, 연구자는 두 작품에 등장한 인물들에 주의를 집중시키면서 사회문화적 맥락 간의 차이를 파악하는 데에 있어 텍스트의 내·외적 사회문화적 맥락들을 골고루 고려해야 한다는 것을 암시해주었다.

[재중 학습자 집단]

[1]연구자: 방금 여러분이 참 재미있는 생각을 한 것 같아요. 상림 아주머니와 여승의 운명은 같은데 왜 다른 결말을 맞이해야 했을까요?

[2]CSC-GDT-G1-3: 저도 궁금해요. 방금 대답하지 못했는데 혹시 정말 작가 스타일 때문일까요? 노신은 어떤 스타일인지 알겠는데 아... 백석의 스타일은 잘 몰라요. (웃음)

[3]연구자: 방금 CSC-GDT-G1-2가 <축복>의 창작 연도를 확인했다고 했지요? 언제였어요?

[4]CSC-GDT-G1-2: 1924년이요.

[5]연구자: 그럼 1924년의 중국 사회는 어떤 모습일까요? 한국은 또 어때요?

[6]CSC-GDT-G1-3: 중국은... 북양정부(北洋政府) 통치하는 시기이죠. 원세개(袁世凱)가 황제가 되려다가...

[7]CSC-GDT-G1-2: 아! 선생님! 알겠어요. 봉건사회요. 달라요! 그 때 청나라 말기였어요. 5.4운동도 있었고, 신문화운동(新文化運動)도 있었잖아요. 그때 중국 사회의 중요 모순은 "반식민지반봉건(半殖民地半封建)"이에요. 정치 수업 시간에 많이 외웠는데.(웃음)

[8]CSC-GDT-G1-3: 그래서 노신은 반제반봉건(反帝反封建)하려고 했던 거예요. 그 때 한국은 일제강점기였어요. 그래서 반봉건할 시간 없이 먼저 반제해야 된 거지요?(웃음)

...(중략)...

[9]연구자: 잘 생각해보니까 <여승>은 <축복>과 같이 다른 인물이 많이 등장했지요? <축복>에 중요한 인물이 누가 있던가요?

[10]CSC-GDT-G1-3: 아 선생님, 거기 "유씨 아줌마(柳媽)"라는 인물이 있었어요. 그 아줌마도 불교 신자이었는데 자꾸 상림 아주머니에게 사후세계(死後世界)가 어떻다고 얘기하고, 절에 가서 돈을 내라고 하고, 결국은 상림 아주머니의 비극을 만들어준 사람들 중의 하나였어요.

[11]CSC-GDT-G1-2: '나'도 있어요. 똑같이 방관자의 역할이고 불쌍한 자를 동정하지만 <축복>에서 '나'는 노신의 분신과 같은 존재이죠.

...(중략)...

[12]CSC-GDT-G1-2: 그러니까 노신은 일부러 상림 아주머니(祥林嫂)의 죽음으로 대중을 자극하는 것 같아. 상림 아주머니의 일생은 이미 비극 그 자체이지만 노신이 일부러 비극이 된 상림 아주머니의 운명을 독자에게 보여주고 상림 아주머니의 기형 인생을 낳은 이 기형 사회를 철두철미하게 멸망시키려고 한 것 같아. 그래야 대중들이 마비 속에 깨어나고 분노하게 되니까. 그리고 반항하지 않으면 더 많은 상림 아주머니가 나타날 거니까.

[13]CSC-GDT-G1-3: 근데 한국 문학은 "가을밤과 같이 차게 울었다"와 같은 느낌이야. (함께 웃음) 이 나라, 이 사회, 이 국가의 역사도 계속 억눌리고 있는 거지. 사람보다 새가 울고, 벌레가 울고, 산꿩이 우는 거지. ...(중략)... 문학뿐만 아니라 한복도 그렇잖아. 감추는 미학? 곡선(함축적)의 미학? 다 같은 원리야. (웃음)

--[CSC-GDT-G1-<여승>-GD]¹²³⁾

먼저, 연구자는 토의 과정에서 쟁점이 되었던 문제를 다시 제기하면서 자연스럽게 학습자들의 주의를 집중시켰대[1]. 그리고 나서 연구자가 발화 [3,4]를 통하여 학습자들에게 <여승>의 외적 사회문화적 맥락, 즉 시대 배경에 집중할 수 있도록 같은 시기에 중국 사회의 모습에 대한 기억을 환기하게 하였다. 중국 근대사의 흐름에 대해 잘 아는 학습자 CSC-GDT-G1-3은 연구자의 발문에 반응하면서 1920년대 중국 사회에 대한 기본적인 인식을 환기할 수 있었다 [6]. 학습자 CSC-GDT-G1-3의 발언은 다른 학습자들로 하여금 1920년대에 대한 문화적 기억을 환기할 수 있게끔 중요한 비계를 제공해 주었다. 특히 '북양정부', '황제' 등 핵심어들이 제기되자, 학습자 CSC-GDT-G1-2는 중국에서 받은 역사, 정치, 그리고 문학교육 등 경험을 환기하면서 보다 더 완전한 중국 사회의 모습을 환원할 수 있게 되었다[7]. 1920년 중국의 사회적 배경에 대해 잘 이해한 학습자 CSC-GDT-G1-3은 '봉건주의'라는 키워드를 제기하였는데, 이를 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 발생시킨 주요 원인이라고 간주하였다. 즉, 학습자 CSC-GDT-G1-2와 CSC-GDT-G1-3은 1920년대 중국과 한국의 사회적 배경의 가장 큰 차이가 사회 모순이라고 지적하였다. 이들은 중국이 일본 등의 제국주의와 자국의 봉건주의 이 두 가지 사회 모순에 직면하고 있었다면, 한국은 일제 식민 통치로 인해 고통받고 있었다는 것을 파악하게 되었다. 이러한 사회 모순의 차이가 각각 양국의 문학 작품에 반영되면서

- 123) [1]研究者: 刚才大家想的很有意思。祥林嫂和女僧的命运很像,但是为什么两个人的命运不同呢?
 [2]CSC-GDT-G1-3: 其实我也很好奇。刚才没回答上来,难道真的是作家的个人风格不一样?我知道鲁迅是啥风格,但是这个… 白石的风格好想不是很清楚。(笑)
 [3]研究者: 刚才 CSC-GDT-G1-2说你确认了《祝福》的创作年代是吗?是什么时候?
 [4]CSC-GDT-G1-2: 1924年。
 [5]研究者: 那1924年中国社会是什么样的?韩国社会又是什么样的?
 [6]CSC-GDT-G1-3: 中国的话是… 北洋政府统治时期吧。当时袁世凯说要当皇帝…
 [7]CSC-GDT-G1-2: 啊! 老师! 我知道了。封建社会。不一样的! 中国那时候是清末吧,发生了五四运动,还有新文化运动。中国社会的主要矛盾是半殖民地半封建社会。以前政治课就在背这些来着。(笑)
 [8]CSC-GDT-G1-3: 所以鲁迅是想要表达反帝反封建的。但是那时候韩国是日军侵占时期吧,所以来不及反封建,先反帝再说吧。(笑)
 …(中略)…
 [9]研究者: 仔细想一下《女僧》和《祝福》也出现了很多相似的人物吧?《祝福》中重要的人物都有谁呢?
 [10]CSC-GDT-G1-3: 啊,老师,那里面有个柳妈。柳妈也是信佛,然后总是和祥林嫂说死后世界如何如何,然后让她去庙里捐门槛,结果他也是造成祥林嫂悲剧的其中一个人吧。
 [11]CSC-GDT-G1-2: 还有‘我’。同样是旁观者的角色,同样是在同情弱者,《祝福》中的‘我’就好像是鲁迅的分身一样的感觉。
 …(中略)…
 [12]CSC-GDT-G1-2: 所以说鲁迅是故意用祥林嫂的死来刺激大众的。祥林嫂的一生虽然本身就是悲剧,但是鲁迅是故意把她的命运展现给读者的,他是想彻头彻尾的消灭这个导致祥林嫂畸形人生的畸形社会吧。只有这样才能让大众从麻木不仁中清醒,然后愤怒。越是不反抗就越会有更多的祥林嫂出现。
 [13]CSC-GDT-G1-3: 但是韩国文学好像就是‘가을밤과 같이 차게 울었다’的感觉(同笑)。感觉这个国家,这个社会就是一直在被压抑着的。不是人哭而是鸟,虫,山鸡在哭。…(中略)…不仅是文学吧,韩服不是也这样吗?强调一种掩盖美,曲线美,其实都是一个道理。(笑)

유사하면서도 서로 다른 작품 인물을 탄생시켰다고 학습자 CSC-GDT-G1-3은 발화[8]을 통해 지적하였다. 이처럼, 연구자가 제기한 비계 발문을 통하여 학습자들은 모국과 한국의 사회문화적 맥락에 대해 전면적(全面的)이고 객관적인 인식을 가질 수 있을 뿐만 아니라, 능동적으로 서로 다른 사회문화적 맥락 간의 차이 발생 원인을 탐구할 수 있게 되었다.

또 다른 측면에서는, 연구자는 비계 발문을 제기하면서 학습자들로 하여금 성찰의 초점을 작중 인물에 대한 분석에 맞추도록 유도하였다. 학습자 CSC-GDT-G1-3은 <축복>에 등장한 '유씨 아주머니(柳媽)'를 통하여 두 작품에 드러난 '불교 원소(元素)'를 의식하게 되었으며, 능동적으로 '불교와 해탈 사상' 및 작중 인물의 운명의 연관성을 지각할 수 있었다[10]. 학습자 CSC-GDT-G1-2는 두 작품에 공통적으로 등장한 방관자로서의 '나'라는 역할의 차이를 밝혔다. <여승>에서의 '나'는 고통과 이별을 동정하는 존재라고 간주한다면, <축복>에서의 '나'는 노신의 분신과 같은 존재이며, 작가 대신에 '사람을 죽이는 봉건 사회'를 강렬하게 비판하는 인물이라고 지적하였다[11]. 더 반가운 것은 학습자 CSC-GDT-G1-2와 CSC-GDT-G1-3은 한국과 모국의 사회문화적 맥락들을 더 전면적으로 이해한 뒤, 두 텍스트에 대한 심도 있는 분석을 통해 한국과 모국의 사회문화적 맥락장을 더 완전한 방향으로 확장 조정할 수 있게 되었다는 점이다. 학습자 CSC-GDT-G1-2가 "봉건사회에서 정권(政權), 족권(族權), 신권(神權) 그리고 부권(夫權)의 희생품"¹²⁴⁾이 된 상림 아주머니의 운명을 통하여 한국과 중국이 같은 시기에 지닌 서로 다른 사회문화적 맥락을 전면적으로 이해하였다면[12], 학습자 CSC-GDT-G1-3은 '여승=여인'의 비극적 운명에 대한 공감을 통하여 한국 문학 작품에 활용된 표현 기법의 특징과 한국의 사회문화적 맥락이 다양한 문화현상에 작용하는 강한 침투력(浸透力)을 보다 더 잘 인식하게 되었다[13].

앞서 중국인 학습자들이 시 텍스트에 대한 비판적 이해를 통해 본인의 사회문화적 맥락장을 확장 조정하였다는 제(諸)양상들을 살펴보았다면, 다음은 기존의 맥락장을 반대로 '축소 조정'하는 경우에 대해 따로 살펴볼 필요가 있다. 기존에 알지 못했거나 불안정한 상태로 알고 있었던 사회문화적 맥락을 새로 파악하게 되고 인지적 이해의 확장으로 인해 발생한 사회문화적 맥락장의 조정은 확장적 조정이라 할 수 있다. 이와 대응한 맥락장의 수렴적 조정은 시를 읽기 전에 의미 구성 과정을 방해할 정도로 과도하게 확장되어 있던 개인 맥락장을 축소시키고, 특정한 사회문화적 맥락에 대해 가지고 있었던 극단적인 개인 의견이나 고정하기 힘든 딱딱한 편견들을 서서히 완화시키고, 유연하게 조정해 나가는 과정이라고 정의될 수 있다. 중국인 학습자들이 시 텍스트를 비판적으로 이해하는 과정에서 보여주는 사회문화적 맥락을 수렴적으로 조정하는 양상들은 맥락 성찰하는 단계에서 일어난 '자문화 중심주의'와 '타문화에 대한 고정 불가성 테제(incorrigibility thesis)'¹²⁵⁾에 대한 반성으로부터 비롯된다고 볼 수 있다.

124) 서용수, 「论鲁迅的“寡母悲剧”」, 『중국어문학논집』 65호, 중국어문학연구회, 2010, 366쪽.

가다머(Gadamer)는 인간의 역사에서 기원하는 텍스트 혹은 사건의 이해(Verstehen)는 공동의 이해(Verstandigung)에 도달하려는 대화 참여자들 간의 질문과 답변의 과정¹²⁶⁾이라고 지적하였다. 이 말은 즉, 역사의 존재로서의 이해는 어떤 '통제'를 목표로 삼는 것이 아니라, 대화 상대방과 '함께 작용하는 것(to function together with)'이라는 포용력을 강조한다는 것이다. 역사적 존재에 대해 가다머가 적용한 이 이해 모델은 문화적 타자, 문화적 이방인에 대해서도 적용될 수 있다. 가다머는 '지평 융합'이라는 개념을 제기하면서 타문화에 대한 접근에서 '자문화중심성'을 탈피하면서 '타문화의 교정 불가성'을 수용하지 않아도 되는 가능성을 제시하였다. 지평 융합이라는 개념에서는 이해의 과정에서 나와 타자의 지평이 변화될 가능성이 함축되어 있으며, 역사적 텍스트의 지평과 해석자의 지평이 융합됨으로써 비로소 이해가 일어난다는 것이다. 달리 표현하자면, 알리고 하는 자(독자)와 알려지는 자(텍스트)가 조우하고 연결되는 과정에서 처음에 구별된 상태로 존재한 지평이 한쪽 혹은 양쪽으로 전이(shift)¹²⁷⁾될 수 있으며 진정한 이해는 이러한 지평 전이로부터 발생한다는 것이다.

중국인 학습자들도 시에 대한 비판적 읽기를 통해 텍스트와 '공동의 이해'를 추구하고자 한다. 이해의 수준에 도달한 학습자의 지평과 텍스트의 지평은 균형 잡힌 상태를 이루게 되는데, 이때 지평을 지탱해주는 학습자의 사회문화적 맥락장과 시 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락과 어느 정도의 균형을 유지한다고 볼 수 있다. 따라서 시를 읽기 전에 학습자들이 가지고 있던 과대한 사회문화적 맥락장이 비판적 이해를 통해 축소되며, 텍스트의 사회문화적 맥락장으로 전이될 가능성도 충분히 있을 수 있다.

우리가 흔히 말하는 자문화중심주의는 타자의 문화를 자기의 문화 기준으로 이해하고 평가하는 방식을 의미하는데, 중국인 학습자들은 사회문화적 맥락장의 축소 조정을 통해 지나친 자문화중심주의를 반성하고, 한국 문화만이 지니는 특징을 인정하며, 문화적 타자로서의 한국 문화를 교차문화적 지점에서 올바르게 이해하려고 노력하게 된다. 다시 말해, 중국인 학습자들에게 사회문화적 맥락장을 축소 조정한다는 것은 자문화와 타문화를 새롭게 볼 수 있는 시야가 생기고 타문화 혹은 타문화를 자문화와 적극적으로 관계를 맺는 상대로 바라보기 시작한다는 것을 의미한다.

다음의 학습자 자료는 재중 학습자 CSC-IT-5가 <북에서 온 어머니 편지>를 읽고 전형적인 맥락장의 수렴적 조정을 수행하는 과정을 보여주고 있다. 시를 읽기 전에 '중국 중심주의'와 같은 과대한 모국의 사회문화적 맥락장을 가지고 있었던 이 학습자가 시 텍스트에 대한

125) 김정현, 「자문화중심주의와 해석학적 타자 이해」, 『해석학연구』 34호, 2014, 130-104쪽.

126) 가다머에 따르면 해석이라는 것은 질문과 답변의 변증법을 통해 완결되는 순환적 구도를 갖는다. 그것은 언어를 매개로 수행되는 진정한 역사적 삶의 관계에 해당되며, 따라서 텍스트 이해를 대화에 비견할 수 있는 것이다. H-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 이길우·임홍배 역, 『진리와 방법』, 문학동네, 2012, 309쪽.

127) C. Taylor, 앞의 논문, 287쪽.

비판적 이해를 통해서 한국의 사회문화적 맥락 가운데 언어, 문화, 역사 등 다양한 측면의 고 유성과 특수성을 발견했으며, 기존에 지나치게 확장되어 있었던 모국의 사회문화적 맥락장과 새롭게 인식하게 된 한국의 사회문화적 맥락과 융합시키면서 본인의 맥락장을 수렴적으로 조정하 게 되었다.

[재중 학습자 집단]-맥락장을 수렴적으로 조정하기 전(前)

[1]전통적인 중국 세계관으로 보면, 우리는 늘 천조상국(天朝上国)이라고 자칭하고, 땅이 넓고 자원이 풍부하다(地大物博)고 하고, 그러니까 세계의 중심에 있는 나라라고 생각해 왔 어요. [2]한국은 우리에게 동이(东夷)였고, 지역이나 문화나 다 중국의 일부라고 할 수 있지 요. 그리고 [3]우리와 유교적 문화 뿌리가 같고, 한글이 창제되기 이전에 중국의 한자까지 빌려 썼잖아요. 아주 개인적인 생각이지만은 이렇게 비유할 수 있을 것 같아요. [4]한국이 나 일본이나 화원에 피어있는 꽃이면 밑에 있는 토양은 중국이라고 봐요. 솔직하게 말하자 면, 제 생각으로는 외국이라는 것은 어찌 보면 중화권 이내의 나라인지, 아니면 중화권 이외 의 나라인지 딱 이렇게 두 가지로 분리될 수 있다고 생각해요.

--[CSC-IT-5-QS]128)

재중 학습자 CSC-IT-5는 시를 읽기 전에 상당히 농후한 자문화중심주의적 생각과 한국 문화에 대한 교정 불가성 테제를 지니고 있었다. 중국 사회에서 널리 알려져 있는 "천조상국(天朝上國)"과 "지대물박(地大物博)" 사상이 이 학습자의 기존 사회문화적 맥락장에서 지배적 인 역할을 발휘하였다는 것을 쉽게 확인할 수 있었다[1]. 이 학습자가 생각하는 한국과 일본 은 모두 "동이(東夷)"이며, 중국과 유교문화 및 한자를 나누는 "제약 받는 종속국(附屬國)"이다 [2,3]. 뿐만 아니라 이러한 자국중심주의 사고방식이 심지어 '외국과 외국문화'를 판단하는 유 일한 준거가 되었다. 이 학습자가 세계 문화권 자체를 중국 문화권을 기준으로 하여 단순히 '이문화'하고 있다. 즉, 모든 문화가 중국 문화권 '안'의 문화와 중국 문화권 '밖'의 문화로 분류될 수 있다고 고집하며, 지극히 과대한 모국의 사회문화적 맥락장을 가지고 있다고 판단 된다[4]. 더불어 이 학습자는 한국과 관련된 모든 사회문화적 맥락을 문화동화(同化)주의적 관점으로 바라보고 있으며, 주류 문화로서의 중국 문화의 위상을 거듭 강조하면서 문화 간의 교류와 대화를 거부하였다.

128) [1]要是用一种传统的中国世界观来看的话,我们总是自称天朝上国,地大物博,然后我们一直觉得是世界的中心是吧。[2]韩国对我们来说只能是东夷,从地域到文化都是中国的一部分。再有[3]韩国和我们的儒家文化的根基是一样的,韩字创制之前还在借用我们的汉字。我个人的想法哈,我觉得可以做这么个比喻,[4]好比韩国和日本都是花园里盛开的花儿,那花儿下面的泥土就是中国。其实说真的我觉得说是外国就好像是可以说是中华圈以内的国家,再不就是中华圈以外的国家,我觉得就可以这样二分化。

[재중 학습자 집단]-맥락장을 수렴적으로 조정한 후(後)

방금 '너는 네가 나는 내가'와 같은 문제를 전혀 생각하지 못했어요. 그래서 높임법에 대해서도 고려하지 않았지요. 나중에 확인해 보니까 [5]중국과 다르게 한국에서 모자나 모녀 사이에 존재하는 또 다른 대화 방식을 보게 되었네요. 그리고 '네가'와 '너는'으로 작중 인물 간의 관계를 바로 판단할 수 있다는 자체가 좀 신기했어요. 지금 생각해 보니까, [6]중국어는 심오한 언어라고 하지만 한국어도 나름의 매력에 있는 것 같아요. [7]뽀뽀 더러, 뽀뽀 더러 이렇게 읽으니까 우리 고향 방언처럼 들리기도 하고, 알게 모르게 친근감을 느꼈더라고요. (웃음) 그리고 [8]한국의 나그네가 또 다른 모습이 있다는 것도 새로 알게 되었고, 앗! [9]23, 47, 그리고 1977과의 관계도 재미있었어요. 시 안에 숨어 있는 수학 퀴즈네요. [10]원래 한국 문화와 한국문학이 그냥 중국이라는 토양 위에 자란 꽃이라고 생각했는데 지금 다시 보니까 물론 한국은 중국의 영향을 많이 받았지만 한국도 나름대로 특징을 지니는 것 같아요. [11]그리고 다른 시도 읽어보고 싶어요.

--[CSC-IT-5-〈북에서 온 어머니 편지〉-IDI]129)

위의 인터뷰 자료는 학습자 CSC-IT-5가 사회문화적 맥락 중심으로 <북에서 온 어머니 편지>를 깊이 이해한 후 산출한 사고 구술 자료이다. 다양한 각도에서 시 텍스트를 비판적으로 읽은 이 학습자는 한국의 사회문화적 맥락을 새롭게 이해하게 되었고, 왜곡되어 있었던 한국 문화에 대한 인지도 서서히 타당한 방향으로 전화(轉化)되는 모습을 보였다. 뿐만 아니라 이 학습자는 기존에 본인이 가지고 있었던 중국지상주의(中國至上主義) 인식에 대해 반성하면서 문화적 타자로서의 한국 문화의 특성을 이해하기 시작하였다.

먼저, 이 학습자는 시 텍스트에 나타난 '너는, 네가'와 같은 인칭 대명사를 통해 한국어와 중국어 간에 존재하는 표현적 차이를 파악하게 되었다. 평범한 인칭대명사가 시적 화자와 주인공의 관계를 파악하는 유력한 근거가 될 수 있을 뿐만 아니라, 언어 습관에 대한 투철한 이해가 시 해석의 관건이 될 수 있다는 것을 깨달았다[5,6]. 더 나아가 '-더러'라는 종결어미의 의미를 파악하면서 한국시가 지니는 운율적 아름다움까지도 느끼게 되었다[7].

텍스트 내적 사회문화적 맥락뿐만 아니라 텍스트 외적 사회문화적 맥락 또한 이 학습자에게 적지 않은 자극을 가져다주었다. 예를 들어, 6·25 전쟁 등 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락에 대한 이해를 통해 이 학습자는 '나그네'의 또 다른 문화적 의미를 파악하게 되었고, 전 세계에서 유일한 분단국가로서의 한국이 품고 있는 '민족의 아픔'도 느낄 수 있었다[8].

129) 我刚才真是没想到'너는 네가 나는 내가'的问题, 所以当然就没想到尊不尊称的事儿。后来我再确认之后[5]发现韩国母子或者母女之间的对话方式其实是很不一样的。另外通过'네가'和'너는'就可以辨别出主人公之间的关系我觉得也很神奇。现想想[6]虽然说中文博大精深,但是韩语好像也是有自身的魅力。[7]뽀뽀 더러, 뽀뽀 더러这样读上去也很顺,听上去像我们家那边的方言,觉得挺亲切的。(笑)还有就是[8]我也是现在才知道韩国的나그네有另外的意思。啊! [9]23, 47, 和1977的关系也是。整个就是诗里的一道数学题。[10]我一开始觉得韩国文化和韩国文学都是根植于中国这个土壤之上的花朵,现在看来,当然韩国确实是受到中国很多的影响,但是韩国好像也是有自己的一些东西的。[11]我还想读一下其他的诗。

더 나아가서 시에 숫자로 나타난 작가 배경 차원의 담지체와 작품 창작 연대 사이에 '숨겨진' 상관관계도 이 학습자에게 한국 문학의 특유한 '함축적 미학'을 체험할 수 있는 경험을 가져다주었다[9]. 이처럼 다양한 언어적, 문화적, 역사적 측면의 한국의 사회문화적 맥락이 학습자에게 '색다른 한국'을 보여주면서, 기존에 사회문화적 맥락장을 지배했던 '자국중심주의'와 '자문화지상주의', 심지어 '한국문화에 대한 교정 불가성 테제'를 서서히 동요(動搖)시켰다. 이 학습자는 모국과 한국의 사회문화적 맥락에 대한 성찰을 통하여 기존의 과대한 모국의 사회문화적 맥락장을 수렴적 조정한 것이라 볼 수 있다[10,11].

시를 읽는 중국인 학습자로 하여금 사회문화적 맥락장을 확장 및 축소적으로 조정하게 하는 것은 사회문화적 맥락에 기반한 현대시 읽기 교육 과정에서 중요한 측면이 될 수 있다. 대부분의 중국인 학습자들은 본인이 중요하다고 생각하는 사회문화적 맥락을 해석의 중심으로 삼아, 이것과 관련된 다른 사회문화적 맥락에 호기심을 갖게 되고, 동질성이나 차이성을 탐하면서 본인의 사회문화적 맥락장을 조정하게 된다. 따라서 실제 교수-학습 과정에서 사회문화적 맥락 간의 유사성과 차이성을 충분히 고려한 전제 하에 학습자들로 하여금 다양한 사회문화적 맥락을 능동적으로 탐구하게 하고, 통제 가능한 틀에서 스스로 맥락장을 조정하게 하는 것이 아주 중요한 접근법이라고 할 수 있다. 교수-학습 과정에서 학습자들에게 시 이해에 필요한 한국의 사회문화적 맥락장의 빈틈을 보완해주고 다양한 측면에서 연관된 다른 사회문화적 맥락들을 환기하게 하며, 사회문화적 맥락 간의 연관관계를 다각도에서 탐구하도록 하는 것이 사회문화적 맥락 중심의 현대시 교육 내용의 중요한 일환이 된다.

3) 상위인지 조정을 통한 맥락장의 재구성

타일러(Taylor)는 인간이 자신의 삶에 대해, 혹은 "인간이 된다는 것이 무엇인지에 대해 암묵적인 이해"¹³⁰⁾를 가지고 있다고 강조하였다. 이러한 이해는 아주 명백하고 근본적이기 때문에 평상시에는 명시적으로 공식화되어 나타나지 않는다. 이러한 이해를 '배경적 이해'라고 부를 수 있는데, 삶에 대한 배경적 이해는 독자가 가지는 사회문화적 맥락을 형성시키는 중요한 기반이 된다. 시 읽기 과정에서 심미적 읽기(aesthetic reading)¹³¹⁾가 중요한 것으로 강조된다고 볼 때, 학습자들이 시를 이해한다는 것은 본인과 텍스트 간의 '상호 교류'에 정서적으로 반응하는 활동이며, 삶과 인간의 본질과 연계되는 사회문화적 맥락을 새롭게 인식하고 회고하는 것으로 설명될 수 있다. 따라서 사회문화적 맥락이 해석 결과를 조정하는 과정

130) C. Taylor, *Understanding the Other: A Gadamerian View on Conceptual Schemes*, *Gadamer's Century*, The MIT Press, 2002, p.285.

131) L. M. Rosenblatt, *Literature as exploration*, 김혜리·엄해영 역, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006, 43쪽.

을 회고하고, 시 해석에 가장 적절한 사회문화적 맥락 체계를 구축하는 것이 곧 사회문화적 맥락에 대한 상위인지 조정이라고 규정할 수 있을 것이다.

코스타(Costa)는 "문제를 해결하는 과정에서 자신에게 무슨 정보가 요구되는지를 알아내고, 자신의 문제 해결 단계와 전략을 의식하면서 자신의 사고결과에 대해 반성하고 평가하는 것"을 상위인지 능력¹³²⁾이라고 정의하였다. 여기서 말하는 상위인지 능력을 문제 해결할 때 활용하는 전략으로 간주한다면, 상위인지를 조정하는 것은 인지 과정에서 얻어진 문제 해결 전략에 대한 반성을 조정하는 과정이라고 볼 수 있다. 이때 학습자들은 상위인지 과정을 수행하는 또 다른 '나', 즉 반성적 자아를 발견하게 되며, 학습자로서의 자아와 반성적 자아 간에 상호작용적 관계를 유지하게 된다. 다시 말해, 상위인지 조정 과정에는 인지 주체인 학습자가 자신의 인지 과정을 점검하는 회고적 사고가 포함되어 있을 뿐만 아니라, 반성적 자아를 발견하는 성찰 과정도 함께 포함되어 있다.

본 연구에서 다루는 시 읽기 과정에서의 사회문화적 맥락에 대한 상위인지 조정이라는 개념을 상술한 상위인지 조정의 정의를 빌려 구체적으로 규정할 수 있을 것이다. 즉, 사회문화적 맥락을 상위인지한다는 것은 시 읽기 과정에서 타당한 해석을 산출하기 위해 사회문화적 맥락이 담당하는 역할을 의식하고, 꼭 필요한 사회문화적 맥락을 알아내며, 사회문화적 맥락에 기반한 해석 결과를 평가하는 것이라고 이해될 수 있다. 더 나아가 사회문화적 맥락에 대한 상위인지 조정은 이러한 상위인지 결과를 조정하는 과정을 의미하며, 최종적으로 시 해석에 적합한 독자만의 사회문화적 맥락장을 구축하는 것이라고 정의될 수 있다.

학습자들이 '조정'을 통해 '사회문화적 맥락장의 넓이(寬度)'를 변화시키는 것이라면, 사회문화적 맥락에 대한 상위인지 조정은 사회문화적 맥락장의 '깊이(深度)'를 늘리는 것이라고 말할 수 있다. 사회문화적 맥락을 성찰하는 단계에 도달한 중국인 학습자들의 반응 양상을 세밀하게 분석해보면, 상당수의 학습자들이 상위인지 능력을 발휘함으로써 의미 구성 과정에서 사회문화적 맥락의 상위 조정성을 의식하고, 해석 과정에서 이를 잘 활용할 수 있는 방법을 모색하며, 본인의 사회문화적 맥락장을 재구성할 수 있었다. 사회문화적 맥락에 대해 상위인지를 하는 과정에서는 두 집단의 학습자들이 확연한 차이점을 보이기보다는 일정한 공통적인 특징을 나타내는 경우가 더 많았다. 상위인지 조정 과정에서 두 집단의 학습자가 유사한 양상을 드러낸 원인을 분석해 보면, 무엇보다 기존에 사회문화적 맥락이라는 개념에 대한 학습자들의 모호한 인식과 관련된다고 할 수 있다. 두 집단의 학습자들이 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해도와 활용할 수 있는 능력은 제각기 다르지만, 평소에 한국 문학교육을 받았을 때, 사회문화적 맥락이라는 개념을 확실하게 접한 경우가 모두 지극히 제한적이었으며, 그의 작동 원리를 파악하기도 전에 먼저 교사가 제시해 준 내용을 기계적으로 이해해야 하는

132) A. C. Costa, Mediating the metacognitive, *Educational Leadership*, Vol.42 No.3, 1984.

상황이 훨씬 더 많았다고 할 수 있다. 뿐만 아니라, 시를 읽는 과정에서 사회문화적 맥락의 중요성을 인식하였는데도, 유의미한 사회문화적 맥락을 환기하고, 해석 방향에 맞춰 적절한 방식으로 이를 통합하며, 객관적인 시각으로 맥락 간의 동질성과 차이성을 바라보게 하는 훈련이 상당히 적었다는 점 또한 간과할 수 없는 요인이 된다.

학습자들의 상위인지 과정을 분석한 결과, 두 집단의 중국인 학습자들은 시 읽기 과정에서 사회문화적 맥락의 작용 방식을 회고하면서 그가 지니는 의미 구성 과정의 상위 조정성을 지각할 수 있었다. 뿐만 아니라, 다양한 사회문화적 맥락 간의 교섭을 경험하고, 동질성과 차이성을 분석하는 과정에 대한 성찰을 통하여 타당한 시 해석을 산출하기 위한 적절한 사회문화적 맥락장을 어떻게 구축해야 하는지, 이러한 맥락장을 재구성하는 데에 어떤 실수나 오류를 범하기 쉬운지를 스스로 판단할 수 있었다. 학습자들이 수행한 상위인지 조정 과정은 시 읽기 능력을 향상시키는 원동력이며, 해석 결과를 타당한 방향으로 스스로 조정하게 하는 시 읽기 전략으로도 간주될 수 있다.

다음은 재한 학습자 CSK-GDT-G2-4가 한용운의 <님의 침묵>을 읽고 작성한 감상문 자료이다. 이 학습자는 본인의 시 읽기 과정을 회고하면서 사회문화적 맥락 담지체의 존재를 지각하고, 담지체가 시의 의미 구성하는 과정에서 어떤 역할을 발휘하였는지에 대해서도 명확하게 인식하였다. 뿐만 아니라 본인의 시 읽기 습관에 대한 분석을 통하여 '사회문화적 맥락의 관여도(關與度)'까지 파악할 수 있게 되었으며, 다양한 측면에서의 성찰 활동을 통하여 사회문화적 맥락장을 재구성하게 되었다.

[재한 학습자 집단]

[1]<님의 침묵>의 제목부터 많은 '암시'를 읽어낼 수 있었다. [2]한국 시에 어떤 단어들이 있는데, 이러한 단어들은 표면의 의미뿐만 아니라 그 나라의 사람만, 혹은 그 시대의 사람만이 제대로 알 수 있는 의미가 포함되어 있다. [3]'님'은 바로 그런 단어이다. 처음에 '님'에 어떤 감정이 포함되어 있는가라는 질문을 받고, 주저 없이 대답을 했지만 [4]지금 다시 되돌아보니 님에 대해 그 어떤 정의도 내리고 싶지 않고, 또 내리면 안 된다고 생각한다. '님'에 아주 많은 의미가 포함되어 있으며, 각 시대, 또 민족의 특성에 따라 그 의미의 범위가 확장되기도 하고 축소되기도 하기 때문이다. [5]이 시에 있는 '님'뿐만 아니라 일상생활하면서 '님'이라는 호칭을 들으면 나는 역시 존경심, 심지어 신성감(神聖感)까지 느낄 것 같다.

이번 시 읽기 시간을 통해 [6]내가 시 읽을 때 아주 애매한 습관?—이정공정(以情共情)—을 가지고 있는 것을 깨닫게 되었다. 즉, 어떤 시를 읽든 시 속에 주인공이 되려거나 시에 묘사된 화면들을 형상화하려는 것이다. [7]이와 같은 습관은 서정시를 읽을 때 도움이 많이 될 수 있지만, 한국 문화나 한국의 역사 배경과 긴밀하게 연관되는 시를 읽으면 오히려 부정적인 영향을 끼치는 경우가 많다. 아울러 [8]중국에서 당연시되는 감정이나 문화를 여과 없이 한국시(해석)에 대입하는 것이 좋은 습관이 아니라는 것을 알게 되었다. 한국시는 한국적 사유방식으로 읽어야 제 맛이 난다.

--[CSK-GDT-G2-4-<님의 침묵>-RRAD]133)

<님의 침묵>을 읽고 학습자 CSK-GDT-G2-4는 먼저 '님'의 의미에 대해 깊이 성찰하게 되었다. 이 학습자가 이해하는 '님'은 작가가 독자에게 주는 '암시'이자, 한국 사람만, 그리고 일제강점기를 겪은 사람만 제대로 이해할 수 있는 시어라고 보았다[1]. 이 학습자는 '사회문화적 맥락 담지체'의 개념을 명확하게 인지하지 못하였지만, '표면의 의미뿐만 아니라', '그 나라의 사람만', '그 시대의 사람만' 등 표현을 통해서 표현하였듯이, 텍스트 표면에 나타나 있는 사회문화적 맥락 담지체가 가지고 있는 '지시 기능'을 충분히 이해하였다는 것을 확인할 수 있었다[2]. 이 학습자는 '담지체'에 대한 이해를 가지고 '님'의 심층적 의미를 성찰하면서 기존의 한국의 사회문화적 맥락장을 확장 조정하였다[3]. 시를 읽기 전에 '님'에 대한 이해는 표면적 의미에만 머무르고 있었다면, 시를 깊이 이해한 다음 '님'의 의미는 시대 배경과 민족의 특성에 따라 변화한다는 것을 알게 되었다[4]. 발화 [5]는 상당히 의미 있는 반응이라고 볼 수 있는데, 이 학습자는 '님'에 대한 이해를 개인적 행동방식과 사고방식에 이행(移行)시켰다는 것이다. 담지체를 깊이 이해하면서 학습자의 자아성찰을 촉진시켰고, 학습자가 자아성찰을 하면서 담지체에 대한 이해가 한 층 더 심화되었다. 이러한 인지적 발전이 더 정교화된 사회문화적 맥락장의 재구성을 촉진시키는 가동력(稼動力)이 되었다고 할 수 있다.

한편, 이 학습자는 상위인지 과정에서 본인의 시 읽기 습관을 되돌아볼 수 있었다. 여기서 중요한 것은 이 학습자가 '사회문화적 맥락이 시의 의미 구성 과정에 미치는 관여도'를 명확하게 감지하였다는 것이다. 이 학습자가 이해하는 '사회문화적 맥락 관여도'는 사회문화적 맥락이 시 텍스트의 의미를 조정 혹은 좌우하는 강도(強度)로 이해될 수 있다. 즉, 시 텍스트의 유형에 따라 사회문화적 맥락이 시 해석 과정에 개입하는 강도가 다를 수 있다는 것이다. 순수 서정시와 같은 경우에는 사회문화적 맥락의 관여도가 낮을 수가 있으나, 한국의 역사 배경과 문화적 요소와 긴밀하게 연관되는 시를 해석할 때, 사회문화적 맥락에 대한 조치가 필수적이며, 그의 관여도도 그만큼 높아진다고 지적하였다. 그러므로 이 학습자가 예전에 가지고 있던 '이정공정(以情共情)', 즉 '시에 대한 완전한 공감'을 중요시하는 읽기 습관을 모든 시 읽기에 적용할 수 없게 되고, 사회문화적 맥락에 대한 부족한 조치나 불완전한 이해가 쉽

133) [1]《你的沉默》这首诗从题目就可以看出很多暗示。[2]在韩国诗中有一些词，这些词不仅有表面的意思，还有一种只有这个国家的人，或者是只有生活在那个时代的人才能完全理解的含义。[3]在我看来'님'就是这样的单词。一开始我被问到'님'到底包含很么样的感情时，我完全没有犹豫地就回答出来，[4]但是现在细细想来，对于님我不想，也不能做出任何的定义。님这个词包含了非常丰富的涵义，因为根据各个时代和民族的特性这种涵义会被扩大，也会被缩小。[5]不仅仅是这首诗，以后在日常生活中听见'님'这个词我都会觉得会产生一种崇敬心，或者说是一种神圣感。另外通过这次的读诗活动[6]我还发现了自己有一个非常暧昧的读诗习惯——以情共情。就是说，不管是读什么样的诗，我都会试图想要成为诗里面的主人公，或者是想要把诗中的画面给形象化。[7]这样的习惯或许会对读抒情诗很有帮助，但是读和韩国文化或者是和韩国历史紧密相关的诗的时候更多地反而会起到反作用。另外[8]我了解到把在中国觉得是理所应当的感情或者是文化单纯地套用到韩国现代诗里的习惯不是很好。韩国诗就应该用韩国式的思维去读才行。

게 타당하지 않은 해석을 초래할 수 있다는 것을 인식하게 되었다[6.7]. 한 걸음 더 나아가, 이 학습자는 또한 사회문화적 맥락에 맹목적 의존이 좋은 시 읽기 습관이 아니라고 강조하면서 사회문화적 맥락에 대한 적절한 활용의 중요성을 자기 자신에게 각인시켰다[8].

이처럼 학습자가 사회문화적 맥락에 대한 성찰과 시 읽기 과정에 대한 상위인지를 통해 시 텍스트에 대한 이해를 더욱 심화시킬 수 있었고, 자신의 시 읽기 습관을 점검하면서 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 전략을 모색하는 측면에서 사회문화적 맥락장을 재구성하게 되었다. 새롭게 파악한 사회문화적 맥락을 성찰하고, 성찰 결과를 활용하여 또 다시 새로운 사회문화적 맥락을 이해하는 데에 적용시키는 선순환에서 이 학습자는 인지적 수준을 넘어 정적인 측면에서 사회문화적 맥락을 파악할 수 있었을 뿐만 아니라, 사회문화적 맥락장을 수직적으로 재구성함으로써 본인의 시 읽기 능력까지 함께 증진시킬 수 있었다.

다음의 감상문 자료는 재중 학습자 CSC-GDT-G2-5이 상위인지 조정을 통해서 자기만의 사회문화적 맥락장을 재구성하는 과정을 보여준다. 전 학습자는 개인적 시 읽기 과정을 상위 인지하는 과정에서 사회문화적 맥락의 관여도를 파악하였다면, 다음의 학습자는 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 차이에 대해 성찰하는 과정에서 시 읽기 전략 차원의 사회문화적 맥락장을 재구성하게 되었다.

[재중 학습자 집단]

[1]한국과 중국의 현대시에 나타난 유사한 이미지들(새, 별 등)이 많고, 대부분 감정기조(感情基調)가 비슷하기 때문에, 시를 읽을 때 경쾌한 시인지 슬픈 시인지 대략 판단할 수 있다. 하지만 [2]중국과 전혀 다른 이미지나 차이가 큰 요소들도 적지 않다. 예를 들어 역사적 배경 때문에 한국과 중국 "나그네"의 의미가 다르고, 작가의 개인적 경험 때문에 '별'에 담긴 감정도 다르다. 만약 해당 요소, 특히 [3]해당 이미지의 '한국적 의미'를 모르는 상태에서 그대로 '중국식 이해 방식'으로 시를 읽는다면 타당하지 않은 읽기 결과를 산출할 위험이 크다. 뿐만 아니라 [4]시에서 나타난 일반 명사들도 간과해서는 안 된다. 예를 들어 <별 헤는 밤> 중 이국 소녀 "패, 경, 옥"과 같은 한자어들을 모르면 작가가 준 '힌트'를 몰라볼 수가 있다. 또한 '노루'와 같은 동물의 속성에 대해 잘 모르면 '북간도'의 위치를 제대로 판단하지 못할 것이다. [5]그리고 한국 역사, 특히 근현대사의 흐름에 대해 잘 모르면 중요한 사건을 바탕으로 하여 창작된 시의 의미를 제대로 파악하지 못할 것이다. 예를 들어, <북에서 온 어머님 편지>에 나타난 23살과 47살과 1977년의 관계가 중요한 실마리가 될 수 있다. [6]중국시와 한국시를 읽을 때 단순한 표면적 의미에만 집중하기보다 작가의 입장, 혹은 저자가 처한 역사 배경에서 시를 읽으면 도움이 많이 된다. 나는 역사를 별로 좋아하지 않지만 이 시들을 통해 한국의 역사를 생동감 있게 이해할 수 있어서 아주 재미있었다.

--[CSC-GDT-G2-5-<별 헤는 밤>+<북에서 온 어머님 편지>-RRAD]134)

134) [1]韩国和中国的现代诗中有很多非常相似的意象(鸟, 星星等), 因为这些意象的感情基调都差不多, 所以大部分情况下可以大略的判断出这首诗是轻快的还是悲伤的。但是[2]有时候也会出现不少和中国完全不一样的意象或者是差距非常大的元素。例如, 由于历史背景的缘故, 韩国和中国'游子'的意义就不尽相同, 另外根据作者个人经历的不同对于'星星'的感觉也大不相同。如果[3]不知道这些'特定

먼저, 이 학습자는 상위인지 능력을 발휘하여 '자기 점검'하는 차원에서 본인이 수행한 해석 과정 전체를 조망하였다. 여기서 말하는 '자기 점검'은 학습자 본인과 시를 읽는 '반성적 자아' 간의 상호작용 과정을 의미하는데, 이 학습자는 자기 점검을 하면서 본인의 시 읽기 과정에서 사회문화적 맥락이 어떤 역할을 발휘했는지에 대해 성찰하게 되었다. 이 학습자는 '담지체'라는 개념을 알지 못하였지만 시 텍스트에 나타난 이미지들을 시의 주제를 파악하는 데에 활용 가능한 '실마리'로 보았다. 뿐만 아니라, 한국시와 중국시에 자주 등장하는 '보편적 이미지'들이 의미 구성의 비계가 될 수 있다고 지적하였다[1]. 그러나 전체 시 읽기 과정을 회고하는 과정에서 이 학습자는 같은 이미지라도 사회문화적 맥락 간의 차이에 따라 서로 다른 파생적 의미를 지닐 수 있다는 것을 인식하게 되었다. 이 학습자는 '나그네'와 '별'과 같은 이미지를 예로 들면서, '역사적 배경'과 '작가의 개인적 경험'이 이미지의 의미를 좌우할 수 있다고 지적하였으며, 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 더 명확하게 파악하였다[2].

학습자는 또한 시 텍스트에 드러난 '한국적 이미지'의 특수성과 고유성을 언급하면서 본인이 의미 구성 과정에서 중국의 사회문화적 맥락만 의존하여 이러한 이미지들을 '일관하나 중국화'시키려는 시도들에 대해 반성하였다[3]. 이 학습자가 말하는 '한국적 이미지'는 곧 한국의 사회문화적 맥락의 이미지적 재현이라고 생각할 수 있는데, '한국적'이라고 지각하는 순간부터 한국의 사회문화적 맥락의 상위 조정성을 인정한 것이라고 볼 수 있다. 더 나아가 '중국과 다른 이미지', '차이가 큰 요소', 그리고 '한국적 의미' 등 표현을 통해 사회문화적 맥락의 중요성과 담지체의 지시성을 확인하게 되었다.

또 다른 한편으로, 사회문화적 맥락의 존재와 담지체의 역할을 파악한 이 학습자는 사회문화적 맥락 중심 시 읽기 전략 체계를 구축함으로써 본인의 사회문화적 맥락장을 재구성하였다. 먼저 이 학습자는 사회문화적 맥락의 중요성에 대한 인식부터 출발하여 '타당한 읽기 결과'를 산출하는 데에 있어 사회문화적 맥락이 적지 않은 영향력을 발휘한다고 강조하였다. 그 다음, 이 학습자는 '일반적 명사'도 담지체가 될 수 있다는 것을 지각하였다[4]. 이 발언은 학습자가 '담지체'의 범위를 파악하는 데에 있어 지니는 한계를 보여준다. 즉, 이 학습자가 '문화성과 시대성'이 강한 어휘소만 담지체로 삼았는데, 작가 배경을 암시해 주는 시어들을 모두 '일반적 명사'로 귀결시켰다는 것이다. 그러나 또 다른 각도에서 보면, 이 학습자는 '일반적

的意象'의 '韩国涵义', 直接用中国式的理解方式去读诗的话, 就会很容易产生阅读上的误会。而且[4]诗里面包含着的有些'一般名词'也不能忽视。比如说在《数星星的夜晚》中, 如果不知道异国少女"패, 경, 옥"的汉字名字的话, 也许就会错过作者给我们的提示。另外, 如果不知道"豹子"这样动物的属性的话也不会准确的判断出'北间岛'的位置。[5]如果对韩国的历史, 特别是对韩国的近现代史的走向不了解的话, 也就不会判断出以某个特定的历史事件为背景创作的作品。比如说在《从北边来的妈妈的信》这首诗中, 23岁, 47岁以及1977年的关系就成了一个非常重要的线索。[6]在读中国诗和韩国诗的时候站在作者的角度和作者所处的历史背景去审视作品的话会有很大帮助。其实我不是很喜欢历史, 但是通过这次读诗, 我可以用一种非常生动的方式去了解历史, 这令我觉得非常有意思。

명사'들을 '작가가 독자에게 보내주는 힌트'라고 보았는데, 이러한 발언은 한편으로 작가와 학습자 간의 대화 관계가 의미 구성 과정에서 충분히 인정되었다는 증거로도 해석될 수 있다. 마지막으로, 이 학습자는 시대 배경 차원의 사회문화적 맥락의 중요성을 강조하였다[5]. 이 발화는 또한 사회문화적 맥락의 상위 조정성을 인정한 것으로 볼 수 있는데, 이 학습자는 작가가 살았던 시대 배경과 당시의 사회의 모습을 제대로 이해하면 시의 해석 과정이 순조롭게 이루어질 수 있을 뿐만 아니라, 기존에 제한되어 있었던 한국의 사회문화적 맥락장도 확장 조정될 수 있다는 것을 명확하게 인지하였다[6]. 이처럼 재중 학습자 CSC-GDT-G2-5는 시 읽기 과정에 대한 조망을 통해 사회문화적 맥락의 존재와 담지체의 중요성을 명확하게 인지하게 되었으며, 시 읽기 전략 차원에서의 사회문화적 맥락장을 재구성할 수 있게 되었다.

중국인 학습자들에게 시 해석 과정을 점검하는 것은 사회문화적 맥락의 역할과 중요성을 지각하는 중요한 방식이 될 수 있다. 대다수의 학습자들은 사회문화적 맥락장의 재구성을 통해 한국의 사회문화적 맥락이 지니는 특수성을 인정하게 되고, 모국의 사회문화적 맥락에 과도하게 의존하였다는 사실에 대해서도 반성하게 된다. 따라서 실제 교수-학습 과정에서 학습자들로 하여금 본인의 시 해석 과정에 대한 점검을 통해 상위인지를 조정하게 하는 접근이 필요하다. 따라서 학습자에게 자기 점검할 수 있는 기회를 제공해 주고, 스스로 문제점을 발견하게 하여, 사회문화적 맥락에 대하여 깊이 성찰할 수 있는 계기를 마련해주는 것은 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 교육의 중요한 일환이 될 것이다.

IV. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 설계

한국 현대시 교육은 교사의 면밀한 지도 아래 학습자가 시 텍스트를 읽고 주체적으로 의미를 구성할 수 있는 능력을 길러주는 것에 초점을 두고 있다. 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기는 텍스트와 학습자를 둘러싼 사회문화적 맥락들 간의 소통이라고 할 수 있다. 그러나 이러한 소통은 항상 원활하게 진행된다는 보장이 없고, 학습자 자신의 세계관이나 문화 체계 등 개인적인 사회문화적 맥락의 차이에 따라 소통의 결과가 다르게 나타난다. 모국의 사회문화적 맥락을 가지고 있는 중국인 학습자들이 한국시를 읽을 때, 생소한 한국의 사회문화적 맥락의 집합(集合)에 진입해야 할 뿐만 아니라, 내용과 층위가 서로 다른 사회문화적 맥락들 간의 복합적인 교섭 및 상호작용으로 인해 많은 장애를 겪게 된다. 사회문화적 맥락에 기반한 현대시 읽기 교육은 학습자와 시 텍스트 간의 소통을 원활하게 이룰 수 있도록 도와주어야 하며, 학습자들로 하여금 상이한 사회문화적 맥락들 간의 간격을 스스로 좁힐 수 있는 능력을 키워주어야 한다. 따라서 실제 교수-학습 과정에서 "전문성을 갖춘 안내자"¹⁾로서 교사의 적절한 개입이 필요하고, 학습자들에게 '영감(靈感)을 심어주는' 비계를 제공해 주어야 한다.

중국 대학교의 한국어교육 현황을 조사해 보면, 한국의 사회문화적 맥락에 대한 교육이 전혀 부재한 것은 아니다. 오히려 사회문화적 맥락이 언어를 학습하는 데에 있어서 발휘하는 역할의 중요성을 인정하고 있으며, 한국의 사회문화적 맥락에 대한 학습자들의 이해도를 높여주기 위하여 대학교 2학년-3학년(4-5학기) 시기에 한국 사회, 역사, 정치, 경제, 지리 등 다양한 측면의 사회문화적 맥락 지식을 전공 및 비전공 과목을 통하여 학습자들에게 전수(傳授)한다. "1946년부터 중국에서 처음 본과생을 모집하여 한국어교육을 실시한 기관이자, 중국의 한국학 교육과 연구의 특성을 대표하는 기관으로서의 북경대학(北京大學) 한국어학과"²⁾에서 실시하는 '인재배양계획(人才培養計劃=교과과정)'을 잘 살펴보면, 중국의 한국어교육 현장에서 한국의 사회문화적 맥락을 중요시하는 정도를 엿볼 수 있다.

북경대학 한국어학과는 외국어학원 소속으로 한국학 전반에 대한 연구과 교육을 목표로 하고 있다. 구체적으로는 외교, 무역, 국제문화교류, 외국기업관리, 신문, 출판, 외국어 교수-학습 및 외국 문제 연구 등 여러 분야의 직업에 종사할 수 있는 문화적, 도덕적 소양, 전공 지식을 갖춘 응용형(應用型) 전문 분야의 인재를 양성하는 것을 목표로 한다. 학습자들로 하여금 한국어 어문학 기초 지식을 가지게 하며, 해당 직업에 종사하는 데 갖추어야 할 듣기, 말하기, 쓰기, 읽기, 번역하기 기능에 숙달하게 한다. 이와 동시에 한국의 사회, 역사, 문화, 외교, 정치, 경제 현상 등에 관한 비교적 폭넓은 이해를 가지게 하며, 중국과 세계 문화에 관한 해박한 지식도 갖추게 한다. (후략)³⁾

1) 윤여탁 외, 『현대시교육론』, 사회평론, 2011, 128쪽.

2) 윤여탁·왕단, 「한국과 중국의 한국어 교원 교육 비교 연구」, 『중국조선어문』 202호, 길림성 민족사무위원회, 2016, 36쪽.

위의 인용문에 서술된 바와 같이, 중국 대학교의 한국어교육 현장에서 한국의 사회문화적 맥락에 대한 교육이 강조되고 있으며, 그 중요성을 다양한 각도, 다양한 과목으로 부각시키고 있다. 중국 대학교에서 가르치는 한국의 사회문화적 맥락은 '한국에 관한 인문사회과학 지식(人文社會科學知識)'이라고 불리는데, "한국의 역사, 문화, 정치, 경제, 사회 등 다방면의 지식"으로 정의된다. 각 대학교의 특성에 따라 '인재배양계획(人才培養計劃=교과과정)'의 내용에는 다소 차이가 있을 수 있겠으나, 한국의 사회문화적 맥락에 관한 교육 내용은 보편적으로 '한

3) 北京大学外国语学院朝鲜(韩国)语言文化系培养方向及教学目标:

本专业培养能从事外交、外贸、国际文化交流、涉外企业管理、新闻、出版、外语教学和外国问题研究等工作的德才兼备的应用型专门人才及朝鲜、韩国学研究的高尖端精英人才为目标。要求学生扎实掌握韩国(朝鲜)语语言文学基础知识和能胜任实际工作的听说读写译技能,对韩国、朝鲜的社会、历史、文化、外交以及政治、经济现状等有较广泛的了解,对中国和世界文化有比较广博的知识,英语水平达到四级,具有较好的汉语水平和表达能力,具备独立学习的能力、初步的研究能力,以及较好地适应不同社会职业需要的能力。

本专业每年招收研究朝鲜、韩国语言文化方向的本科生、硕士研究生及博士研究生。为本科生开设基础朝鲜(韩国)语、朝鲜(韩国)语听说、朝鲜(韩国)语会话、朝(韩)汉/汉朝(韩)翻译、朝鲜(韩国)文学史、朝鲜(韩国)语语法、朝鲜(韩国)经济、朝鲜(韩国)国际关系史、朝鲜(韩国)史、韩国当代政治与社会等课程,在实际教学中以训练学生的韩国(朝鲜)语基本功为重点,注重对学生听说读写译等技能的训练。

另外,本专业还创造条件为学生提供赴朝鲜、韩国进行语言实习的机会,鼓励学生在学好专业课的基础上攻读经济、哲学、艺术等系的第二学位或辅修专业,强调对学生实际应用能力的培养,力争把学生培养成为既具有扎实的专业基础知识,又具有较强的敬业精神和适应能力的复合型人才。

한국의 사회문화적 맥락 지식을 전수하는 전공 선택 과목(專業選修課)(최소 20학점)은 다음 표와 같이 나열되어 있다. 그 중에 '사회문화적 맥락 지식 전수(傳授)'와 관련된 과목은 조선반도개황(朝鮮半島概況), 한국문학사-상·하(韓國文學簡史-上·下), 한국문화(韓國文化), 한국경제(韓國經濟), 한국국제관계사(韓國國際關係史), 한국역사(韓國歷史), 한국당대정치와 사회(韓國當代政治與社會) 등이 있다.

专业选修课: 至少20学分

课程号	新课号	课程名	周学时	学分	开课学期
03531520	KOR-0-008	朝鲜半岛概况	2	1	春季
03531551	KOR-1-007	韩国(朝鲜)语报刊选读(上)	2	1	秋季
03531552	KOR-1-008	韩国(朝鲜)语报刊选读(下)	2	1	春季
03531560	KOR-1-009	韩(朝)汉翻译教程	2	2	秋季
03531580	KOR-1-010	汉(朝)韩翻译教程	2	2	春季
03531611	KOR-1-011	韩国(朝鲜)文学简史(上)	2	2	秋季
03531612	KOR-1-012	韩国(朝鲜)文学简史(下)	2	2	春季
03531670	KOR-0-009	韩国(朝鲜)文化	2	2	春季
03531540	KOR-1-013	韩国(朝鲜)语语法	2	2	春季
03531710	KOR-1-017	韩国(朝鲜)经济	2	2	秋季
03531720	KOR-1-018	韩国(朝鲜)国际关系史	2	2	秋季
03531720	KOR-1-019	韩国(朝鲜)历史	2	2	春季
03531760	KOR-1-020	韩国(朝鲜)当代政治与社会	2	2	秋季

위의 내용의 출처: 중국 북경대학교 외국어학원 조선(한국)어언문화학과 홈페이지.
[<http://korea.sfl.pku.edu.cn/bxjj/kxdrcpy/index.htm>, (2019.06.21)]

국의 기본 현황', '중·한 교류의 발전사 및 현황', '한국 문학과 한국 작가', '한국 문화와 한국의 역사' 등의 다양한 내용을 포함한다. 따라서 재중 학습자들이 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 전문하다고는 결코 말할 수 없으며, 불완전한 상태에 있을 수는 있겠으나 활용 불가능한 것은 전혀 아니다.

그러나 이와 같은 사회문화적 맥락 지식들은 교사에 의하여 일방적으로 전달되며, 학습자들이 이를 인지적 측면에서 이해했음지는 몰라도 정의적 측면에서 완전히 수용하거나 내면화시킨 경우는 드물다고 할 수 있다. 학습자들에게 사회문화적 맥락은 단지 교재의 내용일 뿐이며, 유리 조각처럼 인지 영역에 산만하게 놓여 있다. 사회문화적 맥락을 활용하여 문제를 해결하고 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 상관관계를 파악하게 하는 훈련이 비교적 적게 이루어졌기 때문에, 학습자들이 환기할 수 있는 한국의 사회문화적 맥락의 폭이 그만큼 크지 않으며, 다양한 사회문화적 맥락들을 통합시키는 능력이 여전히 부족하다고 할 수 있다. 따라서 실제 교수-학습 과정에서 중국인 학습자들로 하여금 한국의 사회문화적 맥락에 대한 인식을 전환하게 하고, 낯선 한국의 사회문화적 맥락과의 정의적 거리를 좁히며, 스스로 사회문화적 맥락 지식들을 활용하고 통합시킬 수 있는 능력을 키워주는 것이 상당히 중요하고 볼 수 있다.

Ⅲ장에서 두 집단의 중국인 학습자들이 사회문화적 맥락을 중심으로 하여 현대시 읽기를 수행하는 양상을 살펴보았다. 그 결과 사회문화적 맥락에 대한 이해에 근거하여 시를 잘 해석한 학습자들이 있는 반면에, 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해 결여나 모국의 사회문화적 맥락에 대한 과도한 의존 등의 이유로 사회문화적 맥락을 제대로 활용하지 못하고 맥락 간의 긴장 관계를 파악하고 성찰하는 과정에서 길을 잃은 학습자들도 적지 않았다. 따라서 본 장에서는 두 집단의 학습자들이 산출한 시 읽기 양상을 바탕으로 하여, 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육 과정에서 교육적 효과를 증대시키기 위한 교육 목표와 그에 따른 교육 내용을 구체적으로 제시하고자 한다.

1. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 목표

사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 학습자가 주체가 되어 능동적으로 사회문화적 맥락을 파악하고, 이를 통하여 시를 다각적으로 해석하며, 더 나아가 시의 내용을 재구성하도록 해야 한다. 이에 본 연구에서는 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 교육의 목표를 시 읽기의 각 단계에 따라 '사회문화적 맥락의 이해에 따른 시 읽기 능력의 신장', '사회문화적 맥락 간 긴장 관계 탐구에 따른 문화 분석 능력의 함양', 그리고 '자발적 사회문화적 맥락장의 구축에 따른 개인적 구체성의 확립'의 세 가지 측면으로 나눠 설정하고자 한다.

1) 사회문화적 맥락의 이해에 따른 시 읽기 능력의 신장

사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 궁극적 목표는 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락에 대해 제대로 이해하게 하고, 모국과 한국의 사회문화적 맥락 간의 활발한 교섭을 경험하면서 스스로 시 해석에 맞는 사회문화적 맥락장을 구축하여 시 텍스트의 의미를 주체적으로 재구성할 수 있게 하는 것이다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이, 중국에서 한국 문학에 대한 교육 방식은 여전히 정답식 교육, 주입식 교육 위주로 이루어지고 있으며, 이러한 교육을 받아온 중국인 학습자들은 어휘와 문법을 일일이 분석하면서 시를 읽는 방식에 익숙해져 있다. 이로 인해 주어진 맥락을 탐구하고 최대한 자신의 경험과 지평을 확대하면서 생소한 혹은 모국의 사회문화적 맥락과는 상이한 사회문화적 맥락을 탐구하게 하는 시 읽기 활동에 거부감을 가질 수 있다. 따라서 이러한 접근법에 대해 학습자들이 흥미를 가질 수 있도록 무엇보다 사회문화적 맥락 중심 독법으로 읽기에 적절한 작품을 선정해야 하며, 이를 통해 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 교육 방법에 대해 긍정적인 인식을 갖게 하는 것이 중요하다.

사회문화적 맥락은 맥락 주제 간의 소통 과정을 상위 조정하고 독자가 산출한 해석 결과의 부정부성을 통제해주기 때문에, 이해에 도움을 주거나 텍스트 의미 실현을 더욱더 풍부하게 하는 데에 매우 중요한 역할을 한다. 특히 모국의 사회문화적 맥락과 유사한 한국의 사회문화적 맥락이나, 학습자가 잘 이해한 사회문화적 맥락은 한국 현대시를 해석하는 데에 '비계 역할'을 하기 때문에 학습자들로 하여금 시의 의미 구성 과정에 수월하게 접근할 수 있도록 도와준다. 뿐만 아니라, 사회문화적 맥락 간의 긴장관계를 탐구하는 과정이 학습자들에게 지적인 자극을 주고, 서로 다른 사회문화적 맥락을 이해하게 함으로써 시에 대한 깊은 이해를 이끌어낼 수 있다. 더 나아가 학습자들이 사회문화적 맥락들을 수용하고 성찰함으로써 본인의 사회문화적 맥락장을 더욱더 정교하게 구성할 수 있다. 따라서 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 교육을 성공적으로 잘 수행하는 첫걸음은 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락을 명확하게 이해하게 하는 것이라고 말할 수 있다.

사회문화적 맥락을 잘 이해하려면 무엇보다 텍스트 표면에 나타나 있는 담지체를 발견해야 한다. 학습자는 담지체를 통하여 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락을 환기할 수 있고, 다양한 사회문화적 맥락 간의 관계도 더 잘 파악할 수 있기 때문이다. 시 텍스트의 장르적 특징을 고려할 때 담지체는 미시적으로 어휘소 차원에만 머물러 있는 것이 아니라, 시구, 시적 표현, 심지어 특정한 표현 기법까지도 담지체로 간주될 수 있다. 또한 시 텍스트가 지니는 사회적 가치를 고려해보면 텍스트 외적 사회문화적 맥락인 시대 배경, 작가 배경, 문학 사조, 역사적 흐름 등의 측면에서도 역시 담지체와 연결되는 고리를 찾을 수 있다.

중국인 학습자들은 모국에서 문학교육을 받은 경험이 있고 본인만의 문학 읽기 전략도 가지고 있기 때문에, 시를 이해하는 데에 필요한 개념적 지식과 분석 방법을 능숙하게 활용할 수 있다. 또한 시의 가치와 시적 기법을 강조하는 모국의 문화 풍토에서 성장한 중국인 학습자들은 시를 감상할 줄 아는 문학적 소양도 함께 지니고 있다. 그러나 아무런 인지적, 정의적 촉매 없이 막상 한 편의 낯선 한국시가 주어졌을 때, 학습자는 사회문화적 맥락을 어떻게 파악할 수 있는지, 또 어떤 것이 담지체로 간주될 수 있는지, 그리고 같은 담지체와 연결되는 다중(多重)적 사회문화적 맥락이 존재하는 경우, 어떤 것을 활용해야 하는지와 같은 문제에 대해 막막함을 느낄 수도 있다. 따라서 교수-학습 과정에서는 교육적인 유도를 통하여 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락에 대해 잘 파악하게 하고, 시를 해석하는 과정에서 이를 효과적으로 활용할 수 있도록 도와주어야 한다.

문학교육은 "궁극적으로 문학 능력을 습득, 신장시키기 위한 활동"⁴⁾이다. 따라서 시 읽기 교육의 목적지는 '시 읽기 능력의 신장'에 있다고 할 수 있다. '시적 능력'을 "시적 언어활동의 장(場)에서 고유한 다양한 과제들을 적절하고, 창의적으로 해결할 수 있는 능력"⁵⁾이라고 규정한다면, 문학교육에서의 '시 읽기 능력'은 "시적 사고력, 세계 지식, 언어 지식, 시적 지식, 전략적 사고력, 태도, 시적 표현과 시적 이해의 능력"⁶⁾이라고 할 수 있다. 사회문화적 맥락이 지니는 상위 조정성을 고려할 때, 시 읽기에서 사회문화적 맥락의 활용은 시를 해석하기 위한 비계를 작동시키는 것이며, '전략적 사고력'으로써의 시 읽기 능력도 이 과정에서 신장된다. 여기서 말하는 '전략적'이라는 것은 시 읽기 "목표를 달성하기 위한 가장 이상적인 방법에 대한 선택"⁷⁾이라고 할 수 있다. 사회문화적 맥락에 대한 명확한 이해는 수업 시간에 교사의 직접적인 설명을 줄여줄 수 있을 뿐만 아니라, 학습자들에게 시를 읽는 방법에 대한 새로운 통찰력을 제시해 줄 수 있다.

따라서 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 교수-학습 과정에서 학습자들로 하여금 담지체의 발견을 통해서 사회문화적 맥락에 대한 명확한 이해를 가지게 하고, 사회문화적 맥락을 능동적으로 활용하고, 선택하고, 성찰함으로써 시에 대한 표면적인 이해로부터 점차 심층적인 의미를 파악할 수 있는 능력으로 발전할 수 있도록 이끌어줘야 한다. 더 나아가 설사 비계로 주어진 사회문화적 맥락이 없다고 하더라도 시 읽기 과정에서 끊임없이 다양한 사회문화적

4) 김대행 외, 『문학교육일반』, 서울대학교출판부, 2000, 354쪽.

5) 남민우, 「시 교육 평가의 개선 방안 연구」, 『문학교육학』 34호, 한국문학교육학회, 2011, 142-143쪽.

6) 오연경, 「시적 능력의 구조와 문제해결 과정으로서의 시 교육 방법」, 『한국근대문학연구』 30호, 한국근대문학학회, 2014, 363쪽.

7) 블록(Block)에 따르면, 읽기 전략은 독자가 어떻게 주어진 과제를 인식할 것인지, 이해가 어려울 때 어떻게 해결할 것인지, 어떻게 읽기를 계획하고 점검하고 조정할 것인지와 관련된다. E. Block, The comprehension strategies of second language readers, *TESOL Quarterly* Vol.20, 1986, pp.463-494.

맥락을 환기하면서 시를 읽는 전략을 스스로 활용하는 습관을 길러주는 것도 역시 필요하다.

2) 사회문화적 맥락 간 긴장 관계의 탐구에 따른 문화 분석 능력의 함양

중국인 학습자들에게 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 탐구하는 것은 다양한 사회문화적 맥락들이 공존하는 장(場, field)의 중심에 위치하여 맥락 간의 충돌과 격동을 경험하면서 협상과 동의를 이끌어내는 과정이다. 모국어 독자들과 달리 중국인 학습자들이 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 과정에서 비교적 '특수한 위치'에 처해 있다는 것은 앞서 다른 학습자들의 시 읽기 양상을 통하여 몇 차례 확인할 수 있었다. 그러나 중국의 사회문화적 맥락을 가지고 있으면서 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 불완전하다는 것이 중국인 학습자들에게 꼭 나쁜 조건이라고는 볼 수 없다.

생소한 한국의 사회문화적 맥락과 부딪칠 때, 학습자들은 본능적으로 모국의 사회문화적 맥락에 대한 이해로 인지의 '빈틈'을 채우려고 애를 쓴다. 이때 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 유사한 부분은 '퍼즐을 푸는 힌트'가 되어 예전에 접해 보지 못한 한국의 사회문화적 맥락에 친근감을 느끼게 하며, 빠른 시간 안에 이를 이해할 수 있는 통로를 만들어 준다. 이 과정에서 생소한 한국의 사회문화적 맥락이 순기능을 발휘하여, 학습자에게 모국의 사회문화적 맥락에 대해 더 깊이 이해할 수 있는 기회를 제공해줄 뿐만 아니라, 다채로운 한국의 사회문화적 맥락의 '신세계'를 능동적으로 탐구하게 하는 계기도 마련해준다.

그러나 이와 반대로, 학습자가 익숙한 모국의 사회문화적 맥락으로 생소한 한국의 사회문화적 맥락을 파악할 때, 비계로써의 모국의 사회문화적 맥락에 대한 의존도(依存度), 즉 익숙한 중국의 사회문화적 맥락에 얼마만큼 의존해야 하는가에 대한 감각(느낌)이 여전히 부족하기 때문에 모국의 사회문화적 맥락에 대한 과도한 의존으로 '과잉 간섭'을 받을 위험도 공존한다. 자칫하면 학습자들이 중국의 사회문화적 맥락을 여과 없이 한국시의 의미 구성 과정에 적용하려는 상황이 빈번하게 발생할 수 있고, 맹목적으로 해석의 요행(僥倖)이 있다는 것을 믿고 시를 잘못 해석하는 결과를 초래하기가 쉽다.

그렇다면 학습자들은 이와 같은 갈등 앞에서 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 어떻게 소화할 것인가? 이 질문에 대한 해답은 학습자들이 실제로 시를 읽는 상황, 즉 '교실 안에서 시를 해석한다'는 전제 안에서 찾을 수 있다. 교실 안에서 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 탐구하기 위해 이루어지는 소통은 두 가지로 나눌 수 있다. 하나는 학습자가 스스로 '내적 대화'를 통하여 본인이 가지고 있는 개인적 사회문화적 맥락들을 환기하면서 목표 사회문화적 맥락에 일일이 대입시키는 과정이다. 학습자들은 자기와의 대화를 통해 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 파악하고, 주관적 판단으로 본인이 산출한 중재 결과를 합리화한다. 또 하나는 학습

자와 학습자 또는 학습자와 교사 간에 이루어지는 외적 대화인데, 이는 학습자 개인의 시 읽기 행위와는 다른 특징을 지닌다. 이때 학습자는 '사회문화적 맥락 소통 주체'로서 자리 잡게 되며, 다른 학습자 및 교사와 서로 다른 개인적 사회문화적 맥락을 나누면서 다양한 선택의 가능성들을 만나게 된다. 따라서 학습자들은 자아와 타자 간의 상호작용을 통한 일련의 갈등 속에서 사회문화적 맥락 간의 경쟁을 체험할 수밖에 없고, '맥락 간 긴장 관계의 중재자'로서 '최후의 결단'을 내려야 한다. 이러한 과정 속에서 학습자들에게는 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 더 높은 차원에서 바라보는 시선이 요청되며, 이와 같은 시선을 지탱해주는 '문화 분석 능력'을 함양시키는 것이 교수-학습을 통하여 이루어야 할 중요한 목표가 된다.

여기서 '문화 분석 능력이란 무엇인가'라는 의문이 뒤따른다. 본 연구에서는 '문화 분석 능력'을 두 가지 측면, 즉 '사회문화적 맥락 간의 갈등을 완화시키는 능력'과 '사회문화적 맥락을 지탱해주는 재현(再現)되지 못한 문화 기반을 읽어내는 능력'으로 나눠 살펴보고자 한다.

먼저, '사회문화적 맥락 간의 갈등을 완화시키는 문화 분석 능력' 측면부터 보도록 하자. 문화 분석 능력은 '문화 능력(Cultural Competence)'이라는 개념에 기반하고 있다. 문화 능력은 문화 간 의사소통 과정에서 필수적인 능력이라고 해도 과언이 아닐 정도로 중요한 역할을 수행한다. 오지혜는 뤼시에(Lussier)와 바이럼(Byram)의 논의를 종합하여 문화 능력을 구성하는 하위 요소는 크게 "문화 이해력(savoir comprendre culturel), 문화 비판력(savoir s'engager), 문화 적용력(savoir faire culturel), 그리고 문화 적응력(savoir-être culturel)"⁸⁾으로 나누었다. 이른바 문화 이해력은 인지적 영역에 해당하는 것으로 문화 지식에 대한 인식 및 이해 능력이라 할 수 있다. 문화 비판력은 비판적 측면에서 문화를 바라보는 능력인데, 이는 문화에 대한 객관적인 이해를 전제로 한다. 문화 적용력은 학습자가 인식한 다양한 문화정보를 문화상호적 접촉이 이루어지는 상황에 통합적으로 적용할 수 있는 실용적 능력으로써 역시 인지적 영역에 속한다. 끝으로 문화 적응력은 정의적 영역에 속하며, 학습자가 타 문화에 대해 관대함을 가지고 적용할 수 있는 능력이라 볼 수 있다.⁹⁾ 따라서 문화 분석 능력은 상술한 인지적, 비판적, 정의적, 이 세 가지 측면에서 문화를 바라본다는 전제 하에 수행하게 되는 일련의 분석 능력이다. 이를 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 과정에 대입시켜보자면, 학습자들이 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 타당하게 그리고 객관적으로 인식하기 위해서는 필수적으로 문화 분석 능력을 동원해야 한다고 볼 수 있다. 학습자들이 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 차이에 직면할 때, 인지적 측면에서 한국 문화 차원의 사회문화

8) D. Lussier, *Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues, Études de Linguistique Appliquée* Vol.106, 1997, pp.241-243. 오지혜, 「문화 능력의 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구-문화 교재 분석을 중심으로」, 『한국언어문화학』 10권 1호, 국제한국언어문화학회, 2013, 77-78쪽 재인용.

9) 강성영, 「새로운 교육과정에 따른 프랑스 문화 교육의 목표 및 내용 구성 방안」, 『프랑스어 문교육』 20호, 한국불어불문학회, 2005, 10쪽.

적 맥락을 이해하고, 이를 비판적인 안목으로 분석하며, 더 나아가 정의적인 측면에서 두 사회문화적 맥락 간의 차이를 수용하고, 능동적으로 이를 시 해석 과정에 적용시킬 수 있는 능력을 갖출 필요가 있다. 문화를 다차원적으로 분석할 줄 아는 학습자들은 다양한 사회문화적 맥락 간의 갈등 관계를 유연하게 수용할 수 있을 뿐만 아니라, 관대한 마음으로 한국의 사회문화적 맥락만이 지니는 특수성과 고유성을 받아들이고, 모국의 사회문화적 맥락과 결부시켜 더 다양하고 풍부한 해석 결과를 산출할 수 있다.

그 다음으로 문화 분석 능력의 또 다른 측면, 즉 사회문화적 맥락에 재현되지 못하는 문화 기반을 읽어내는 데에 문화 분석 능력이 미치는 영향에 대해 살펴보자. 문화적 기반은 시 텍스트에서 명확하게 나타나지 않은 경우가 상당히 많다. 시 텍스트가 창조한 형상은 현실의 특정한 것에 일대일로 대응되거나 구체적으로 어떤 사물을 지칭하지 않기 때문이다. 이런 점에서 "모든 문학, 모든 시 텍스트가 그려 내는 형상은 독자적(獨立的)이며, 자족적(自足的)이고, 완결적(完結的)이라고 볼 수 있다."¹⁰⁾ 시 텍스트에 드러난 이와 같은 독자성·자족성·완결성은 문학적 형상을 통하여 드러나는 경우가 많고, 또 한편으로 이와 같은 시적 특성은 그 형상으로 하여금 어떤 것의 지칭(指稱)이 아니라, 상징(象徵)이 되게 한다.

상징은 그 홀로 존재하되, 무엇인가 그것 아닌 다른 것을 대신하는 형상이다. 예를 들어, 김소월의 <접동새>에 나타난 '몸이 죽은 누나의 환생(還生)'인 접동새가 바로 이와 같은 상징이다. 여기서 접동새는 현실적인 접동새를 가리킨다기보다는 친어머니를 잃고 억울하게 죽은 누나가 품은 '한'의 상징이며, 일제강점기라는 고통스러운 시대 배경 하에 힘겹게 살아가는 민중들의 울분의 대언(代言)이다. 이처럼 시의 진실 추구는 형상으로 그려지기 때문에, 그 진실을 이해하고 발견하는 능력은 그 대상의 본질을 분석하는 능력을 필요로 하게 된다. 중국인 학습자들은 한국이라는 문화 공동체 밖에 있기 때문에, 그들에게는 형상을 통하여 문학의 진실을 파악하는 능력뿐만 아니라 모국의 사회문화적 맥락의 질곡에서 벗어나 총체적 안목으로 한국과 모국 문화 간의 차이를 분석하는 능력도 몹시 필요하다. 따라서 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 교수-학습 과정에서 교사는 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 잘 파악해 낼 수 있는 학습자들의 문화 분석 능력을 신장시키고, 문화의 차이에 대한 편파적, 극단적인 개인적 생각을 서서히 완화시킬 수 있도록 유도할 필요가 있다.

3) 자발적 사회문화적 맥락상의 구축에 따른 개인적 주체성의 확립

반응 중심 접근법을 표방하는 문학교육의 입장에서 볼 때, 문학교육의 핵심적인 목적 중의 하나는 유능한 독자를 키우는 것이라고 할 수 있다. 유능한 독자를 이상적인 학습자 모형으

10) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판문화원, 2013, 52쪽.

로 삼는 것은 독자의 주관에서 출발하는 해석 담론을 중요시한다는 의미이며, 문학 작품에 대한 학습자의 '자기 목소리 내기'를 문학교육의 주요 관심사라고 보기 때문이다. 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 교육에서 학습자에 대한 요구는 단지 사회문화적 맥락의 중요성을 인식하고 시 읽기 과정에서 이를 활용해야 한다는 인지적 측면의 이해에만 그치는 것이 아니라, 서로 다른 사회문화적 맥락 간의 교섭과 갈등 속에서 성찰하고 성장하며 본인의 사회문화적 맥락장을 갱신 구축하면서 사회문화적 맥락에 관한 실천적인 힘까지 얻는 것이다. 이러한 힘은 자발적인 자아성찰(自我省察)에서 연유하며, 인지적 선택과 비판적 자아 반응 조정을 강조하는 개인적 주체성(個人主體性)에서 비롯된다고 할 수 있다.

가다머(Gadamer)는 개인의 반응 조정을 '자아성찰'과 '비판적 거리'를 통해서 설명했다. 그의 논의를 따르자면, 자아성찰은 "우리는 스스로가 인식하고 있던 기존의 수준을 넘어서는 것"¹¹⁾이며, 우리의 해석과 이해는 자아성찰의 수준까지 이르러야 "삶의 지표가 될 수 있는 실천지(實踐知, Phronesis)에 갈 수 있게 된다"는 것이다. 실천지는 텍스트와의 혹은 개인 간의 대화와 이해의 성취, 즉 전유(專有)를 통해 얻을 수 있는 "항상 우리가 옳다고 생각하는 것을 구별하고 선택하는 과정"¹²⁾이라고 이해될 수 있다. 이와 같은 자아성찰의 원리를 학습자들이 사회문화적 맥락장을 구축하는 과정에도 대입해 볼 수 있을 것이다.

중국인 학습자들이 기존의 사회문화적 맥락장을 조정하거나 재구성하는 것은, 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 경쟁과 갈등을 극복했다는 것이자, 예전에 생소했거나 불완전한 상태로 알고 있었던 한국의 사회문화적 맥락에 대한 진정한 수용이라고도 할 수 있다. 맥락장의 구축은 또한 학습자들이 모국의 사회문화적 맥락에 대한 맹목적 의존에서 벗어나 사회문화적 맥락에 관한 실천지를 획득하였다는 의미로도 해석된다. 이러한 실천성(實踐性)이 강하게 드러나는 인지적 과정에서 "학습자들의 발산적이고, 창의적인 사유가 요구되며, 기존의 개인적 지평에 속박되지 않는 자발적인 갱신적 자아 조정"¹³⁾이 필요하다. 따라서 실제 교수-학습 과정에서 학습자들로 하여금 적극적으로 사회문화적 맥락에 대해 성찰하게 하고, 질(質)이 좋은 맥락장을 순조롭게 구축하게 해야 한다. 여기서 말하는 '맥락장의 질'은 바로 맥락장을 구축할 때 학습자들이 취하는 태도, 즉 맥락장 구축의 자발성(自發性)과 자아능동성(自我能動性)으로 볼 수 있을 것이다.

맥락장을 구축할 때 중국인 학습자들에게 요구되는 자발성은 시 읽기를 위한 개인적 주체성과 긴밀한 연관이 있다. 슈라이어마허(Schleiermacher)는 해석학적 관점에서 '자아의식 이

11) H-G. Gadamer, *Philosophical Hermeneutics*, D. E. Linge (ed. and trans.), University of California Press, 1976, p.58.

12) R. J. Bernstein, *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*, University of Pennsylvania Press, 1983, p.264-265.

13) 강민규, 「독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2016, 28-29쪽.

론'을 제기하면서 주체성의 개념을 내적 내면과 외적 측면으로 나눠 구체화시켰다. 그가 보는 주체성의 외적 측면이 "개인에서 출발하여 개인들의 의사소통의 문제를 향한 확대"¹⁴⁾라고 이해한다면, 주체성의 내적 측면은 자아의식의 이중성(Duplizitat), 즉 "직접적 자아의식(unmittelbares Selbstbewußtsein)과 반성적 자아의식(reflektiertes Selbstbewußtsein)"¹⁵⁾으로 나뉜다고 볼 수 있다. 직접적 자아의식은 반성적 자아의식의 배후에서 작용하며, 그 근거가 된다는 점에서 전반성적(前反省的) 자아의식이다. 이와 대응하는 반성적 자아의식은 '자아'라고 볼 수 있으며, 이는 어떤 것을 구별하고 종합하는 반성활동으로 풀이된다. 학습자들이 담지체를 통하여 사회문화적 맥락과 처음으로 대면할 때 마음속으로 형성하게 된 인상이나 생각을 직접적 자아의식이라고 간주한다면, 맥락 간의 교섭을 경험하고, 성찰하며, 맥락장의 구축을 통하여 스스로 내면화하는 과정은 곧 '반성적 자아의식'으로 해석될 수 있다. 이와 같은 반성적 자아의식이 형성되는 과정의 중심에 바로 개인적 주체성이 있다.

직접적 자아의식에서부터 반성적 자아의식을 이루기까지 단계적 진보 과정을 거치는 것과 같이, 학습자가 개인적 주체성을 발휘하여 형성한 사회문화적 맥락에 대한 반응도 "심리적 상관물"으로써 "시 읽기 과정에 내포되어"¹⁶⁾ 일종의 단계성을 띠게 된다. 학습자는 시 텍스트를 접하고, 텍스트의 내·외적인 사회문화적 맥락에 대해 자신만의 심리적 상관물을 구성한다. 이러한 상관물은 개인이 가지고 있는 배경지식, 개인적 경험, 한국 혹은 모국의 사회문화적 맥락에 대한 기존의 이해 등으로부터 즉각적으로 형성된다. 학습자는 1차적인 시 읽기 과정에서 자신이 구성한 사회문화적 맥락에 대한 반응에 만족하지 않을 수 있으며, 자신의 반응을 관망(觀望)하고 조정하여 이에 따라 자신의 반응을 다시 수정하거나 갱신하려는 욕구를 느낄 수 있다. 이러한 욕구는 사회문화적 맥락에 대한 반응을 더욱더 정교화 하도록 이끄는 힘이며, 타당한 사회문화적 맥락장을 구축하는 데에 탄탄한 기반이 된다. 따라서 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 교수-학습 과정에서는 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락에 대한 이해를 실천지로 전화(轉化)시키게 하고, 자발적 자기성찰 및 개인 반응을 조정하게끔 교육적인 처치를 마련해줄 필요가 있다. 뿐만 아니라 이와 같은 자발적 맥락장의 구축을 통하여 학습자의 개인적 주체성을 확립할 수 있도록 교사가 적극적으로 도움을 제공해 줄 필요가 있다.

14) F. D. E. Schleiermacher, *Monologen*, Hamberg, 1978, p.31.

15) F. D. E. Schleiermacher, *Dialektik*, Darmstadt, 1976, p.288. 이병욱, 「슐라이어마허의 해석학적 주체성 이론」, 『철학과 현상학 연구』 25호, 한국현상학회, 2005, 142-143쪽 재인용.

16) W. Iser, *The act of reading: a theory of aesthetic response*, John Hopkins University Press, 1978, pp.133-134.

2. 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 내용

앞서 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 목표를 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 단계에 따라 각각 설정하였다. 실제 교수-학습 과정에서는 학습자들을 위해 타당한 교육 목표를 세우는 것도 중요하지만, 사회문화적 맥락의 효용을 최대화하고, 중국인 학습자들이 지니는 장점과 주관능동성을 최적의 상태로 발휘할 수 있도록 교육 목표에 부합하는 교육 내용을 마련하는 것도 중요한 일환이다. 교육 내용을 구안할 때, 교실이라는 구체적인 상황 맥락을 고려해야 할 뿐만 아니라 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 교육의 본질을 잘 구현하였는지도 확인해야 한다.

사회문화적 맥락을 시 교육의 중심에 둘 경우, 세부적인 교육 내용은 개별 작품과 교수-학습 환경에 따라 큰 폭으로 달라질 수 있기 때문에 교육 내용을 마련할 때 방법적 지식의 형식을 취할 필요가 있다. 여기서 말하는 방법적 지식은 "학습자들이 시를 수용하거나 생산하는 과정에 작용하는 절차적 지식"¹⁷⁾으로 간주될 수 있다. 이는 일정한 틀과 절차를 가지며, 기본적인 수준의 활용을 가능하게 해주는 기능을 수행한다. 이 점을 고려하여 본 절에서는 III장에서 다룬 중국인 학습자들의 시 읽기 양상과 읽기 과정의 문제점 등을 바탕으로 중국인 학습자의 특성에 맞는 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 교육 내용을 도출하고자 한다. 이를 위해 학습자들이 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기를 수행하는 세 단계에 따라, 교육의 내용을 '사회문화적 맥락에 대한 학습자의 인지적 이해', '사회문화적 맥락에 대한 학습자의 의도적 선택', '사회문화적 맥락에 대한 학습자의 정의적 내면화'의 세 가지 측면으로 나누어 구체적으로 살펴보고자 한다.

1) 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 인지적 이해

학습자가 사회문화적 맥락을 이해하고, 이를 한 가지 비계로 시의 의미 구성 과정에 투입하여 시 읽기 능력을 신장하도록 하는 교육 목표를 달성하기 위해서는 무엇보다도 시 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락에 대한 객관적이고 명확한 이해가 선행되어야 한다. 크래스홀(D. R. Krathwohl)은 전통적인 분류학의 입장에서 출발하여 교육적 목표를 '인지적, 정의적, 그리고 운동기능적 영역'으로 나누었다.¹⁸⁾ 문학교육 분야는 주로 "인지적 영역 및 정의적 영역"¹⁹⁾과

17) 윤여탁 외, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 『국어교육연구』 27호, 서울대학교 국어교육연구소, 2011, 283쪽.

18) K. David, S. B. Benjamin, B. M. Bertram, *Taxonomy of Educational Objectives-The Classification of Educational Goals, HandBook II*, 임의도 외 역, 『교육목표분류학-교육 목표의 분류 및 평가의 실제-II 정의적 영역』, 익문사, 1967, 7쪽.

19) 전통적 분류학 가운데 운동기능적 교육 목표는 다른 두 차원의 목표와 다른 특성을 지닌다고

밀접한 관련이 있다고 볼 수 있는데, 본 연구에서는 학습자들이 사회문화적 맥락을 발견하고 이해하는 것을 '사회문화적 맥락에 대한 인지적 이해'라고 규정하고자 한다.

이른바 '인지적 이해'라는 것은 "학습되었으리라고 생각되는 것의 기억 또는 재생, 그리고 문제의 본질을 파악과 단순한 상기가 아닌 새로운 아이디어와 자료의 독창적인 결합"²⁰⁾을 뜻한다. 이 개념은 시 읽기에서 사회문화적 맥락에 대한 인지적 이해를 규정하는 데에 중요한 두 가지 시사점을 제시해 준다. 하나는 "기억 또는 재생"이며, 또 하나는 "상기를 포함한 아이디어와의 독창적인 결합"이다. 사회문화적 맥락을 인지한다는 것은 단지 담지체를 통해 장기 기억 속에 머물러 있던 사회문화적 맥락을 재생시키는 것만을 의미하는 것이 아니다. 그 이외에 활성화된 다양한 사회문화적 맥락들을 창의적으로 시 읽기 과정에 투입하여, 해석 결과와 유기적으로 결합시키는 측면까지 포함하는 개념이다. 따라서 사회문화적 맥락에 대한 인지적 이해란 '사회문화적 맥락의 존재를 감지하고, 그 내용을 파악한 뒤, 이를 창의적으로 시 해석 과정에 투입하고, 해석 결과와 결부시키는 능력'이라고 정의할 수 있다. 문학교육의 특성을 명확하게 드러내는 교육 내용을 "<아는 것>, <하는 것>, <느끼는 것>, 그리고 <다시 아는 것>"²¹⁾으로 범주화한다면, 사회문화적 맥락에 대한 인지적 이해를 위한 교육 내용은 그 존재를 '아는 것'과 시 해석 과정에 이것이 어떻게 작용 '하는 것'인지를 파악하는 것이라고 말할 수 있을 것이다.

시 읽기 과정에 관여하는 것으로는 "독자, 텍스트, 그리고 맥락 이 세 가지 요인"²²⁾을 들 수 있다. 독자는 인지적 주체로서 의미 구성 과정을 주도하고, 문학 의사소통 과정을 통제하는 역할을 수행한다. 소통의 매개로써의 시 텍스트는 작가와 독자를 연결하고, 사회적·문화적·문학적 정보와 지식을 담는 그릇과 같은 존재이다. 그리고 맥락은 독자와 텍스트 주변에서 맴돌며, 문학 소통을 위한 총체적 환경을 마련해 준다. 시를 해석하는 독자에게 "시 텍스트의 생산 및 해석과 관련된 지식"이 가장 중요하다면, 맥락 요인에서는 "텍스트의 소통에 대한 사회문화적 상황"²³⁾이 무엇보다도 우선시되어야 한다. 그리고 텍스트를 구성하는 요소로 내·외적 세계가 각기 존재한다고 할 때, 내적 세계의 의미 체계와 외적 세계의 사회문화적 맥락이

볼 수 있다. 크래스홀은 운동기능적 교육 목표를 "근육이나 운동기능을 강조하는 목표로서 자료나 대상의 조작, 신경근육적 조정이 요구되는 활동"이라고 규정하였으며 이러한 목표는 문헌에서 거의 볼 수 없다고 강조하였다. 따라서 본 연구에서는 문어 의사소통을 강조하는 시 읽기 교육 내용에서 운동기능적 분류를 제외시켰다.

20) 임의도 외, 앞 책, 7쪽.

21) 신현재·진선희, 『학습자중심 시교육론』, 박이정, 2006, 62-68쪽 참조.

22) 이삼형 외는 이해 '능력'의 구성 요소로 언어 요인과 사회문화적 요인과 개인심리 요인을 들고 있다. 하지만 이는 실제 읽기 행위 현상을 객관화한 것이 아니라 '독자'의 인지 능력을 세분화한 개념으로 보는 것이 타당할 것이다. 이삼형 외, 『국어교육학』, 소명, 2000, 185쪽.

23) 김혜정, 「텍스트 이해에서 의미 구성의 층위와 인지적 상호 작용」, 『국어교육학연구』 15호, 국어교육학회, 2002, 284-288쪽.

의사소통 과정에서 중요한 역할을 담당한다고 볼 수 있다. 여기서 중요한 것은 텍스트 내·외적 세계는 동떨어져 있는 존재가 아니라, 담지체를 통하여 유·무형적으로 연결되어 있다는 것이다. 독자가 성공적인 시 해석을 수행하려면 이 두 가지 세계에 대한 이해를 동시에 갖추어야 할 뿐만 아니라, 본인이 가지고 있는 해석 지식들, 특히 개인적·사회 공동체적 사회문화적 맥락 지식과 텍스트의 세계를 유기적으로 융합시켜야 한다. 따라서 타당한 시 해석을 산출하기 위해 독자들은 텍스트 표면에 나타난 담지체를 발견해 내는 '혜안(慧眼)'을 지녀야 하고, 담지체를 통해 적절한 사회문화적 맥락을 환기하며, 이를 상황에 맞게 잘 조절하고 통합할 줄 아는 능력도 갖추어야 한다.

중국인 학습자들은 시를 읽을 때, 본인과 시 텍스트 간의 차이에 직면하게 된다. 이와 같은 차이들은 큰 장애와 간격이 되어 문학 소통 과정에 넘어가기 힘든 장벽을 세우게 된다. "이상적인 독자"들은 능동적인 시 읽기를 통하여 "자신의 경험, 사상, 감정, 문화 등을 주체적으로 활성화시키고, 작품과의 거리와 작품 속의 빈틈을 창의적인 해석으로 극복"²⁴⁾할 수 있지만, 일반적인 독자들은 사회문화적 맥락 간의 차이로 인해 선택과 결정의 장(場)에서 헤매게 되며, 심지어 해석의 출구를 영영 찾지 못하는 경우도 발생할 수 있다. 따라서 중국인 학습자들로 하여금 맥락 간의 차이를 극복하게 하고, 성공적인 시 해석을 수행하게 하기 위해서는 인지적 측면에서 사회문화적 맥락을 이해하도록 하는 교육 내용이 필수적이다. 뿐만 아니라 타당한 사회문화적 맥락을 환기하고, 유리 조각처럼 산만하게 놓여 있는 사회문화적 맥락들을 1차적으로 통합시키는 능력을 키우는 것도 중요한 과제가 된다. 이에 본 항에서는 중국인 학습자들이 사회문화적 맥락을 인지적으로 파악하는 과정에서 나타난 문제점들을 바탕으로 하여 '담지체의 확인과 사회문화적 맥락의 환기', '개인적 경험의 활성화를 통한 사회문화적 맥락의 선택', 그리고 '사회문화적 맥락 간 상관관계의 파악'의 세 가지 교육 내용을 구체적으로 살펴보기로 한다.

(1) 담지체의 확인과 사회문화적 맥락의 환기

III장에서 중국인 학습자들의 시 읽기 양상을 살펴본 결과, 두 집단의 학습자 대부분이 사회문화적 맥락에 대해 어느 정도의 인지적 이해를 지니고 있다는 것을 발견할 수 있었다. 예를 들어, 일부의 학습자들은 모국어 표현법과 다른 '특별한 단어나 구절'을 담지체로 삼아 이 단어나 표현들이 '원래의 의미보다 더 확장된 의미를 가진다'고 인식할 수 있었다. 뿐만 아니라 시 텍스트 밖에 있는 사회문화적 맥락에 해당하는 '시대 배경과 작가의 배경이 시를 해석하는 데에 있어서 몹시 중요한 영향을 미친다'는 판단을 내린 학습자도 적지 않았다. 학습자

24) 조남현, 『소설신문』, 서울대학교출판부, 2004, 365쪽.

들이 산출한 이 발견들은 사회문화적 맥락의 중요성과 한국의 사회문화적 맥락의 고유성에 대한 인식에서 비롯된 것이며, 다양한 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 탐구하게 하는 좋은 계기가 되었다.

그러나 이러한 사회문화적 맥락에 대한 인지적 이해의 양상들을 오로지 낙관적인 시각으로만 볼 수는 없다. 상당수의 학습자들이 가지고 있는 사회문화적 맥락에 대한 인지적 이해는 담지체와 연결된 텍스트 내적 사회문화적 맥락에만 그치고 있다. 또한 텍스트에 나타난 생소한 담지체들을 지나치게 회피하려고 하였고, 텍스트 내적 맥락으로 인해 생긴 모든 해석의 어려움을 텍스트 외적 사회문화적 맥락에만 의존하여 해결하려는 경향도 나타났다. 이런 경우 담지체와 사회문화적 맥락에 대한 학습자들의 객관적인 인식이 뚜렷하지 않기 때문에, 시 텍스트에서 어떤 것이 담지체로 간주될 수 있는지, 그리고 이미 발견한 담지체를 통해 어떻게 유의미한 사회문화적 맥락들을 환기할 수 있는지를 여전히 파악하지 못하였다고 볼 수 있다. 이와 같은 문제점들로 인해 1차적 시 해석 결과가 타당하지 않은 방향으로 나아간 경우가 많았고, 해석적 오류도 빈번하게 발생하였다.

학습자들은 시 텍스트에 구현된 세계에서 경험적 연결 고리를 찾으면서 자신의 위치를 확인한다. 그 위치를 결정하는 많은 요인들 가운데 사회문화적 맥락은 중요한 입지를 지닌다. 구체적으로 표현하자면, 학습자의 민족, 사회적 계층, 특정 지역민으로서의 정체성, 가족 구성 등 다양한 개인적 사회문화적 맥락이 시 텍스트에 대한 1차적 판단을 좌우한다는 것이다. 따라서 학습자들이 담지체를 발견하고 사회문화적 맥락을 환기하는 과정에서 무수히 다양한 양상들이 나타날 수 있으며, 학습자 개인의 위치와 사회문화적 맥락에 따라 유의미하다고 판단하는 담지체도 서로 다를 수 있다. 즉 같은 시를 읽으면서도 학습자의 개인적 사회문화적 맥락 간의 차이 때문에 서로 다른 담지체가 발견되고, 이와 연결된 사회문화적 맥락에 대한 판단에 따라 1차적 시 해석의 방향도 달라질 수 있는 것이다.

예를 들면 민족의식이 강하고, 모국의 사회문화적 맥락에 대해 강한 자부심을 가진 학습자들은 담지체를 발견한 다음 자연스럽게 중국의 사회문화적 맥락에 대한 이해에 의존하여 이를 해석하려고 한다. 반대로, 한국의 사회문화적 맥락에 대해 어느 정도 익숙하고 이를 적극적으로 활용하려는 학습자들은 시를 해석하면서 의도적으로 한국의 사회문화적 맥락을 조희하고, 이를 시 해석의 주요 근거로 삼으려고 한다. 뿐만 아니라 학습자들의 개인적 경험이 한국이나 중국의 사회문화적 맥락과 관련된 내용과 직결된다면 이에 더욱더 많이 의존하려고 할 것이다. 이처럼 학습자들의 개인적 사회문화적 맥락 간의 차이로 인해 담지체를 발견하는데 있어 서로 다른 결과를 산출할 가능성이 크며, 학습자들이 처한 다양한 위치에 따라 담지체를 통해 사회문화적 맥락을 환기할 때 심한 편차가 발생할 수 있다고 볼 수 있다.

Ⅲ장에서 살펴본 바에 따르면, 학습자들이 가지고 있는 담지체를 발견해내는 통찰력과 사

회문화적 맥락에 대한 이해도가 제각기 다르기 때문에 사회문화적 맥락을 활용할 때에도 적지 않은 차이가 나타났다. 학습자들이 사회문화적 맥락을 활용할 수 있는 정도, 즉 사회문화적 맥락의 활용도를 살펴보면, 극소수의 학습자들은 담지체를 발견하는 단계부터 큰 어려움을 겪었다. 이들은 담지체를 어떻게 발견할 수 있는지, 그리고 어떤 시적 요소가 담지체로 간주될 수 있는지 등 기본적인 문제조차도 파악하지 못하였다. 이와 더불어 상당수의 학습자들 역시 단순히 낮은 단계의 '기억 또는 재생' 수준에만 그쳤으며, 새로운 사회문화적 맥락을 발견하였더라도 이를 의미 구성 과정에 투입하고, 발산적인 사유방식으로 시를 해석하려는 시도는 그다지 많지 않았다. 특히 담지체를 통해서 한국과 모국의 사회문화적 맥락이 이중적으로 환기될 때, 이들을 어떻게 균형적인 시선으로 바라보아야 하는지, 어떤 방식으로 두 가지 사회문화적 맥락 간의 균형을 맞출 수 있는지 등의 문제를 고민하는 고차원적인 인지적 이해 수준에는 아직 도달하지 못하였다.

중국인 학습자들이 담지체를 발견하고, 균형적으로 사회문화적 맥락을 환기하는 데에 문제가 발생한 원인을 분석해보면, '사회문화적 맥락에 대한 이해의 부족', '개인 분석 능력의 부진' 등 주관적인 요인과 무관하다고 할 수 없다. 또한 기존에 학습자들이 받아온 교사 중심적이고 일방적인 주입식 문학교육이 가져다준 부정적인 영향도 간과할 수 없는 요인이다. 제한된 교육 시수, 교사의 자질, 그리고 교육 환경 등의 제약으로 학습자들이 시 해석에 꼭 필요한 사회문화적 맥락을 수동적으로 '학습'해왔고, 스스로 사회문화적 맥락을 환기하고 조직하는 훈련 역시도 절대적으로 부족했다고 할 수 있다. 앞서 살펴본 바와 같이, 중국의 한국문학 교실에서 사회문화적 맥락의 중요성이 인정되고는 있지만, 학습자들이 이를 단순히 시 텍스트 '밖'에 있는 지식으로만 접해왔고, 텍스트와 사회문화적 맥락 간의 유대로서의 담지체가 무엇인지에 대해서는 여전히 애매모호한 인식을 가지고 있는 경우가 많다.

따라서 교사가 사회문화적 맥락 기반의 시 읽기 지도를 통해 학습자들의 사회문화적 맥락에 대한 인지적 이해의 수준을 높이고, 학습자와 텍스트 혹은 학습자와 학습자 간의 간격을 좁히며, 사회문화적 맥락의 활용도를 높이기 위해 적절한 방식으로 학습자들의 반응을 조정할 필요가 있다. 특히, 텍스트 내에서 담지체로 간주될 수 있는 요소가 무엇인지, 해당 담지체와 연결된 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락이 무엇인지, 작가와 다른 문화권에 위치해 있는 학습자가 가지고 있는 개인과 사회 공동체 차원의 사회문화적 맥락이 무엇인지, 같은 강의실에 있는 다른 학습자들과 왜 상이한 발견을 하게 되었는지 등의 문제를 능동적으로 숙고할 수 있도록 도와주어야 한다. 뿐만 아니라 수업 시간에 학습자들로 하여금 "자신의 기억들과 지각들, 가치들에 대한 생각"²⁵⁾ 등을 충분히 활성화시키고, 다각도·다방면적으로 사회문화적

25) R. E. Probst, Five Kinds of Literary Knowing, in Judith A. Langer (ed.), *Literature Instruction-a focus on student response*, NCTE, 1992, pp.54-77.

맥락을 체험할 수 있는 기회를 제공해 줄 필요가 있다. 이와 같은 시도를 통해 학습자들은 자신의 "해석적 위치를 더 명확하게 인식할 수 있을 뿐만 아니라"²⁶⁾, 담지체를 발견할 수 있는 안목이 생기고, 사회문화적 맥락을 활용하는 능력도 높아질 것으로 기대된다.

(2) 개인적 경험의 활성화를 통한 사회문화적 맥락의 선택

야우스(H. R. Jauf)가 제기한 "수용되는 것은 무엇이든지 수용자의 상태에 따라 받아들여진다"²⁷⁾는 해석학의 기본 원칙과 같이, 학습자가 개인적으로 가지고 있는 배경 지식과 선경험(先經驗)은 시 해석에 큰 영향을 미친다. 시를 해석할 때, 시에 대해 어느 정도 배경 지식을 가지고 있는 학습자들은 자신의 장기 기억 속에 저장되어 의미를 구성하는 선경험과 선지식(先知識)을 환기하면서, 각자의 이해 수준에 따라 해석적 구도를 새롭게 조직하게 된다. 한국시를 읽는 중국인 학습자들은 나름대로 시의 주제나 시의 내용에 관한 배경 지식을 가지고 있고, 한국과 모국의 사회문화적 맥락들을 동시에 가지고 있어서 시의 해석 과정에서 텍스트와 관련된 개인적 경험을 환기할 수도 있다. 이는 한국시를 읽어낼 때 중국인 학습자들이 더 더욱 진공상태(眞空狀態)가 될 수 없음을 의미한다. 이와 같은 선지식이나 경험은 시 텍스트에 대한 기대지평을 구성하며, 사회문화적 맥락에 의해 형성된다.

Ⅲ장에서의 학습자들의 시 읽기 양상을 살펴보면, 대부분의 중국인 학습자들이 담지체를 해석할 때 본인이 가지고 있는 다양한 선지식과 선경험을 동원하려 시도했다. 그들은 한국의 사회문화적 맥락에 대해 익숙하지 않기 때문에, 이미 정형화된 모국의 사회문화적 맥락에 대한 이해 및 시 텍스트의 내용과 비슷한 경험에 의존하여 '동질성 중심 추측'을 하는 양상이 많이 나타났다. 학습자가 가지고 있는 선경험과 선지식이 한국의 사회문화적 맥락과 연관성과 유사성이 높을 때, 이는 담지체를 간파할 수 있는 '비계'와 '도구'가 되어 학습자들에게 더 넓은 해석의 통로를 열어준다.

그러나 학습자들이 수행한 '선지식과 선경험의 환기'는 완전한 것이라고 볼 수 없다. 많은 경우 경험을 환기하는 과정에서 '편파성(偏頗性)과 불균형성(不均衡性)'이 드러났을 뿐만 아니라, '환기된 선경험이 얼마나 유용한지', 그리고 '해석에 필요한 선경험이 환기되었는지' 등의 문제를 학습자들이 제대로 판단하지 못한 경우가 비일비재하였다. 심지어 해석에 순기능을 발휘해야 할 선경험이 학습자의 잘못된 활용으로 인해 오히려 역기능으로 작동한 사례도 많았다. 더 구체적으로 말하면, 중국인 학습자들은 사회문화적 맥락에 관한 개인의 직접적인 경험보다 간접적인 경험을 환기하는 경우가 더 많았다. 재한 학습자 집단에 속한 개별 학습자

26) 정정순, 「사회문화적 관점에서의 반응 중심 읽기 교육 고찰-문화·역사적 활동이론을 중심으로」, 『독서연구』 49호, 한국독서학회, 2018, 165쪽.

27) 박찬기, 「문학의 수용과 수용미학」, 박찬기 외, 『수용미학』, 고려원, 1992, 28쪽.

들은 한국의 사회문화적 맥락에 대해 어느 정도 이해가 있었기 때문에 담지체를 발견하면서 해당 사회문화적 맥락에 대한 개인의 직접적인 경험을 환기할 수 있었다. 이에 비해 그 외 중국인 학습자들 대부분, 특히 재중 학습자들은 한국의 사회문화적 맥락에 대한 선경험과 선지식이 제한되어 있었기 때문에 기존에 받은 모국의 문학교육, 모국 문학 읽기 경험, 역사, 정치, 사회 등 과목을 통해 배운 지식 등과 같은 간접적 경험을 주로 환기하였다.

익숙하지 않은 사회문화적 맥락을 이해해야 하는 상황에서, 직접적인 개인 경험의 환기는 간접적 경험의 환기에 비해 눈에 띄게 좋은 효과를 보였다. 학습자들은 개인적 경험을 환기함으로써 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락을 더욱 '실감나게' 이해할 수 있었을 뿐만 아니라, 시적 주인공과 시적 화자에 대해서도 쉽게 공감대를 형성할 수 있었다. 더 나아가 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 더 생동감 있게 파악할 수 있었다. 이러한 양상은 "시의 수용자로서의 학습자가 가지고 있는 기대지평과 텍스트의 기대지평이 일치할 때 시를 이해하는 목표를 가장 효과적으로 달성할 수 있다"²⁸⁾는 원리와 일맥상통한다고 볼 수 있다. 이와 반대로 본인의 문학 읽기 경험과 모국 문학교육 경험 등 간접적 경험에만 과도하게 의존하려 한 학습자들은 모국의 사회문화적 맥락으로부터 과잉 간섭을 받기 일쑤였다. 이때 교사가 학습자들에게 적절한 유도를 제공하지 않으면, 학습자들이 한국의 사회문화적 맥락을 이해할 때 객관화되지 못한 입장을 갖기 쉬우며, 그만큼 잘못된 해석을 산출할 위험도 증가한다고 볼 수 있다.

다른 한편으로 한 가지 담지체에 기반하여 한국과 모국의 사회문화적 맥락에 관한 선경험과 선지식을 이중적, 심지어 다중적으로 환기한 학습자들도 있었다. 특히 재한 학습자들이 이와 같은 양상들을 더 많이 보여주었는데, 이는 한국에서 오랫동안 생활해 온 학습자들은 한국과 모국의 사회문화적 맥락에 대한 선경험과 선지식이 모두 풍부하며, 이 경험과 지식이 학습자의 맥락장에 공존하기 때문이라고 할 수 있다. 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해도가 높고 시를 해석하는 데에 필요한 사회문화적 맥락이 무엇인지를 잘 아는 학습자들은 해석 과정에 불필요한 선지식이나 선경험은 배제하고 시 해석에 도움이 되는 사회문화적 맥락만 남겨 둔다. 그러나 이와 반대로, 한국의 사회문화적 맥락을 완전히 알지 못하는 중국인 학습자들은 사회문화적 맥락에 대한 다양한 선경험과 선지식을 환기하였다고 해도 어떤 사회문화적 맥락이 시 해석에 유용한지를 알아내지 못한 채, 그저 경험만 환기하고 더 많은 고민거리를 만들어내는 것에 그치게 된다. 따라서 실제 시 읽기 교육 현장에서 위와 같은 문제점들을 해결하기 위해서는 교사가 적절한 유도를 통하여 학습자들로 하여금 간접적 경험보다 사회문화적 맥락에 관한 직접 경험을 다양하게 환기하게 할 필요가 있다. 뿐만 아니라 학습자들이 이미 환기된 선경험과 선지식들을 스스로 검토하게 하고, 시를 해석하는 데에 어떤 사회문화적 맥락이 유의미한지, 배제해야 할 불필요한 사회문화적 맥락은 무엇인지를 탐구할 수 있도록

28) 권혁준, 『문학이론과 시 교육』, 박이정, 1997, 248-249쪽.

록 돕는 교육적 처치를 마련할 필요가 있다. 학습자는 이와 같은 일련의 사고 과정을 통하여 생소한 사회문화적 맥락 간의 심리적 거리를 줄일 수 있는 동시에, 유의미한 사회문화적 맥락을 판단하고 선택할 줄 아는 총체적 안목까지 얻을 수 있다. 개인적 경험의 활성화를 강조하는 시 교육은 시 텍스트에 대한 학습자의 기대치를 높일 수 있으며, 학습자들에게 다양한 사회문화적 맥락들을 선택하고 조직하여 맥락에 대한 성찰까지 이루게 하는 탄탄한 기반을 제공해 줄 수 있다.

듀이(Dewey)는 개인적 경험과 지식을 '과거의 업적'이나 '과거의 지식'이라고 칭하였다. 그는 개인적 경험이 "현재를 이해하는 데에 사용할 수 있는 유일한 수단을 제공한다"²⁹⁾고 지적하였으며, "과거에 관한 지식은 현재를 이해하는 열쇠"³⁰⁾라고 강조하였다. 듀이가 보는 사회적 제도와 관습, 업적 등 과거의 지식은 현재와 단절된 것이 아니라, 현재를 이해하는 유일한 기반이다. 뿐만 아니라 이러한 과거의 지식들은 현재의 문제해결을 위한 수단으로 활용되어야만 교육적 의미를 지니게 된다. 다시 말해 듀이의 입장은 과거의 지식이나 경험의 가치를 존중하되, 과거의 지식 그 자체가 아니라 현재의 학습자와 교호작용을 하는 지식만이 사고력 함양에 보탬이 될 수 있고, 참된 의미의 지식도 된다는 것이다.³¹⁾

듀이의 이러한 인식론 관점은 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 교육 현장에서도 실천적 의미를 획득할 수 있다. 학습자들은 새로운 사회문화적 맥락들을 발견하고 이해하는 과정에서 사회문화적 맥락에 관한 과거의 개인적인 경험과 지식에 의존할 수밖에 없으며, 이러한 과거의 경험과 지식이 실제로 교수-학습 과정에 적용되어야 참된 의미를 지니게 된다. 따라서 실제 교수-학습 현장에서 교사는 사회문화적 맥락에 관한 학습자들의 과거 경험과 지식을 가능한 한 최대한으로 활성화시켜야 한다. 선경험과 선지식의 활성화는 단순히 학습자들로 하여금 과거의 경험을 '환기'하게만 하는 것이 아니라, 학습자와 그가 환기한 개인 경험 간에 어떻게 교호적 관계를 형성시켜 줄 수 있는지를 고민해야 한다. 더 나아가 학습자들로 하여금 상상력과 통찰력을 충분히 발휘하게 하여, 시 해석에 유의미한 사회문화적 맥락들을 스스로 선택하게 하는 교육적 방법도 고안해 낼 필요가 있다. 이러한 모색은 학습자의 문학능력(literary competence)³²⁾과 시 읽기 능력을 길러주는 실천적인 방안이 되며, 학습자와 사회문화적 맥락 간의 간격을 줄일 수 있는 좋은 시도가 된다.

29) J. Dewey, Experience and Education, *The Later Works* Vol.12, 1988, p.51.

30) J. Dewey, Democracy and Education, *The Middle Works* Vol.9, 1980, pp.221-222.

31) 김무길, 『존 듀이 교육론의 재조명』, 한국학술정보, 2014, 394-396쪽 참조.

32) 여기서 말하는 문학 능력이라는 개념은 구조주의의 시학자인 켈러(J. Culler)가 제기한 논의를 따르고자 한다. 켈러의 문학 능력 개념은 촘스키(N. Chomsky)의 언어 능력(linguistic competence) 개념으로부터 차용된 구조로 구체화된다. 촘스키가 '생득적인 언어 능력'을 강조하는 데에 비해 켈러는 '성장 가능성을 전제한 문학 능력'에 주목하고 있음을 확인할 수 있다. 문학 능력 및 언어 능력에 대한 논의는 유지현, 「문학능력 신장을 위한 문학 지식 교육 방향 연구」, 『문학교육학』 45호, 한국문학교육학회, 2014, 306-308쪽을 참조하였다.

(3) 사회문화적 맥락 간 상관관계의 파악

사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 과정을 수행하는 학습자들은 '담지체를 발견함으로써 사회문화적 맥락을 환기하고, 이를 1차적 시 읽기에 적용'한 다음, '다양한 사회문화적 맥락 간의 교섭을 경험하면서 맥락 간의 긴장 관계를 탐구'하게 된다. 시에 대한 이해가 점차 심화되면서 학습자들은 '사회문화적 맥락의 역할과 작용 방식에 대해 성찰하게 되고, 마무리 단계에서 시 해석을 위한 본인만의 사회문화적 맥락장을 구축'하게 된다. 앞서 살펴본 두 가지 교육 내용은 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락에 대한 인지적 구도를 설계하게 하였다면, 본항에서 다룰 사회문화적 맥락의 통합 문제는 맥락 작용 단계에 처해 있는 학습자들이 순조롭게 '맥락 교섭 단계'에 진입할 수 있도록 설정한 준비 단계이자, 과도이행(過渡移行) 작업이라고 보아도 무방할 것이다.

Ⅲ장에서 1차 시 해석 단계에 처해 있는 학습자들에게서 나타난 사회문화적 맥락을 환기하는 양상들을 살펴보면, 두 집단에 속한 학습자들이 담지체를 통하여 한국과 모국의 사회문화적 맥락들을 각각 환기할 수 있었지만 여전히 그들 간에 심각한 '불균형 문제'가 존재한다는 것을 발견할 수 있었다. 우선 지나치게 한쪽의 사회문화적 맥락 위주로만 환기하려는 경향이 많았고, 설령 양국의 사회문화적 맥락을 동시에 환기하였다고 하더라도 양적 측면과 질적 측면의 균형을 잃은 경우가 자주 나타났다. 이와 같은 문제가 발생한 이유는 학습자들이 가지고 있는 한국에 대한 사회문화적 맥락의 이해가 지나치게 불안정한 상태에 처해 있다는 현실에서 비롯된다고 할 수 있다. 뿐만 아니라 평소에 한국 언어, 문화, 문학 수업에서 사회문화적 맥락을 활용하여 문제를 해결하는 훈련이 지극히 적고, 탈구성주의적 교사들의 지식 전달이 일방적으로 이루어진다는 사실 또한 간과할 수 없는 요인이 된다.

재한 학습자의 경우에는 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락에 대한 직·간접적 경험을 어느 정도 가지고 있고, 한국에서 생활하면서 각종 채널을 통해 다양한 사회문화적 맥락들을 접할 수도 있었기 때문에, 시를 읽는 동안 필요에 따라 이를 환기하는 양상들이 종종 나타났다. 이와 대비되게 재중 학습자들은 한국의 사회문화적 맥락에 대한 인지 수준과 활용 능력이 상대적으로 부족하여, 똑같은 담지체를 발견하더라도 본능적으로 모국의 사회문화적 맥락에 많이 의존하려는 양상들이 자주 나타났다. 그리고 한국과 중국에 동시에 존재하는 담지체를 분석할 때, 한국과 중국의 사회문화적 맥락들을 동시에 환기하더라도 이 두 가지 맥락 사이에 어떤 연결 고리가 존재하는지, 그들 간의 상관관계를 어떻게 파악해낼 수 있을지 등의 문제를 여전히 파악하지 못하였다. 이와 같은 불균형적 맥락 환기와 상관관계 파악 부진의 악순환에서 중국인 학습자들이 타당하지 않은 1차 해석을 산출한 경우가 많았고, '맥락 작용 단계'를 지나 '맥락 교섭 단계'에서 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 파악하는 데에서도 적지 않은

어려움과 부딪치곤 하였다.

이에 본 연구에서는 실제적으로 시 읽기 실험을 할 때, 연구자가 피드백 제공 및 비계 발문 제기 등의 교육적 처치를 통해 1차적 해석의 어려움을 겪은 학습자들에게 핵심 담지체를 탐구하게 하였으며, 개인적 경험과 배경 지식을 활용함으로써 시 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락들을 다양한 각도에서 환기하게 하였다. 다양한 노력을 통하여 학습자들은 다방면에서 한국과 모국의 사회문화적 맥락을 환기하는 데 성공했으나, 여전히 잡다한 사회문화적 맥락 간의 상관관계를 모색하는 데에는 난색을 표하였으며, 타당한 해석을 산출하기 위해 필요한 사회문화적 맥락들을 어떻게 통합시켜야 하는가의 문제는 여전히 시 읽기의 난제로 남았다. 결국 학습자들이 애써 환기하게 된 사회문화적 맥락들은 유리 조각처럼 난잡하게 흩어져 있고, 학습자들의 시 읽기 맥락장에 무질서하게 분포되어 있게 된다.

시 읽기 교실에서 학습자가 개인적인 능력을 발휘하여, 흩어진 사회문화적 맥락 조각들을 한 폭의 완전한 작품으로 맞추는 것이 가장 이상적인 교수-학습 상황이 되겠으나, 실제적으로 대부분의 학습자들에게 있어서 교사나 동료 학습자들의 도움 없이 혼자서 이러한 사회문화적 맥락의 조각들을 완벽하게 맞추는 것은 매우 어려울 것이다. 더군다나 중국인 학습자들은 이중 사회문화적 맥락의 교집합의 중심에 위치하기 때문에, 모국어 독자보다 훨씬 더 복잡한 맥락 통합 과정에 직면해야 한다. 그리고 학습자들이 가지고 있는 개인적·맥락적 변인들 때문에, 사회문화적 맥락 간의 상관관계를 파악할 수 있는 접근점(接近點)도 다양해질 수 있다.

따라서 중국인 학습자들이 맥락 교섭 단계에 순조롭게 진입하게 하려면, 학습자들에게 다양한 사회문화적 맥락 간의 상관관계 파악과 유의미한 사회문화적 맥락들을 통합시키는 훈련을 받을 기회를 제공해 줄 필요가 있다. 그러나 중국인 학습자들에게는 언어적 한계가 높은 문턱이 될 수 있는 까닭에 실제로 담지체를 발견하고 이에 따른 사회문화적 맥락들을 탐구하면서 통합시키는 것이 쉬운 일이 아니다. 뿐만 아니라 맥락 통합 훈련에 익숙하지 않은 학습자들은 막상 통합 작업을 수행할 때에 막막함을 느낄 수도 있다. 따라서 교사는 학습자들로 하여금 맥락 간의 상관관계, 특히 동질성과 차이성을 쉽게 파악할 수 있도록 어느 정도의 도움과 비계를 제공해 주어야 한다. 학습자들의 시 읽기 과정을 세밀하게 관찰하면서 읽기 상황에 따라 사회문화적 맥락 간의 통합 기준과 관련된 화두(話頭)를 제기할 필요가 있다.

구성주의 시각으로 보는 문학교육에서 "가장 좋은 전략은 학습자들에게 정보를 주는 것이 아니라, 학습자들로 하여금 주체가 되어 능동적으로 문제를 해결하게 하는 것"³³⁾이다. 따라서 이러한 구성주의 교육 이론을 현대시 교육의 기저로 삼아 학습자들에게 능동적으로 사회문화적 맥락 간의 상관관계를 탐구하게 하고, 다양한 사회문화적 맥락들을 통합할 수 있는 계기를 찾아내게 해야 한다. 이와 같은 교육 내용의 실행은 또한 수동적으로 교사가 주는 지식을

33) 이상구, 『구성주의 문학 교육론』, 박이정, 2006, 141쪽.

받아들여야만 하는 이전의 전통적인 교수-학습 모형을 바꿔나가는 출발점이 된다.

피아제(Piaget)는 학습 개인의 내적 인지를 강조하면서 내적 인지에서 외적 인지로 이동하는 과정을 설명한 바가 있다. 인지주의 학습이론은 학습자의 내부에서 일어나는 인지적인 과정에 중점을 두고, 이것이 교사에 의해 제공되는 것이 아니라, 스스로 문제를 해결하고 탐구하여 목표에 도달할 수 있도록 함으로써 내적인 동기유발을 일으키도록 하는 데에 중점을 둔다.³⁴⁾ 따라서 사회문화적 맥락 기반의 현대시 읽기 교육 과정에서 교사는 단순히 일방적으로 학습자에게 필요한 사회문화적 맥락을 알려주고 무차별적으로 새로운 사회문화적 맥락을 암기하게 하기보다는 학습자들의 능동성, 상상력 그리고 통찰력을 최대한 활성화할 수 있는 계기와 방법을 모색해야 한다. 학습자들로 하여금 스스로 유의미한 사회문화적 맥락을 환기하게 하고, 기존에 알고 있는 사회문화적 맥락과 새로 발견한 사회문화적 맥락 간에 어떤 상관관계가 존재하는지, 어느 점이 유사하고 또 어느 점이 다른지를 파악하게 함으로써 사회문화적 맥락에 대한 이해를 심화시킬 수 있다. 더 나아가 기존의 현대시 교육보다 훨씬 더 좋은 교육적 효과를 얻으리라 기대해 볼 수도 있을 것이다.

여기서 더 강조될 것은 학습자들로 하여금 스스로 맥락 간의 상관관계를 탐구하도록 유도하는 교수-학습 과정에서 기본적으로는 학습자가 주역이 되겠지만, 교사 또한 중요한 역할을 수행해야 한다는 것이다. 즉, 교사는 학습자들의 "탐구 활동을 촉진시키기 위해 적절한 상황을 마련해주어야 하며"³⁵⁾ 무엇보다도 학습자들의 시 텍스트에 대한 흥미를 자아내면서 사회문화적 맥락 간의 상관관계에 대한 의미 있는 생각을 하게끔 도와주어야 한다.

2) 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 의도적 선택

사회문화적 맥락 중심의 시 읽기에서는 읽기 주체로서의 학습자들이 해석의 전 과정에 걸쳐 각종 사회문화적 맥락들과 부딪치고, 교류하며, 맥락들의 우위 경쟁 속에 독자로서 자리를 잡게 된다. 학습자들은 여러 맥락 간의 교섭 속에서 끊임없는 중재, 선택, 결정을 수행하면서 시 텍스트의 의미를 구성해낸다. 실제 문학 수업에서 학습자들이 수행하는 중재는 혼자만의 내적 대화를 통해서만 이루어지는 것이 아니라, 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 상호작용과 외적인 대화로부터도 많은 영향을 받게 된다. 따라서 학습자들이 소통의 주체로서 독자의 역할, 문학 수업 참여자로서 학습자의 역할, 맥락 교섭 관계에서 중재자의 역할을 잘 수행하게 도우려면 "맥락의 선택", 더 나아가서 "의도적 맥락 선택"이라는 두 가지 핵심에 주의를 기울일 필요가 있다.

34) 변영계, 『교수-학습 이론의 이해』, 학지사, 2006, 175-176쪽.

35) 박성익, 『교수-학습 방법의 이론과 실제 I』, 교육과학사, 2009, 105쪽.

하이데거(Heidegger)는 '이해'를 "역사성 속에서의 의미 구성을 통해서 이루어지는 것"³⁶⁾이라고 규정하였다. 교수-학습 과정에서 우리는 실체의 이해를 목표로 하지만, 실체에 대한 순수한 이해는 어떤 면에서 불가능하며, 이는 의미의 이해를 통하여 가능하다고 말할 수 있다. 만약 이해를 "우리의 이해의 전(前)구조이며, 조직 요인"³⁷⁾이라고 볼 때, '그 무엇'은 의미로부터 '그 무엇'으로 이해된다. 의미는 상호주관적이며 변증법적이기 때문에, 자아 중심적이며 자체동일적일 수 없는 것이다. 따라서 의미의 이해는 언어의 논리에만 국한될 수 없는, 인간의 상호주관적 관계에서 형성되는 실천적(praxis) 행위로 간주될 수 있다. 의미는 공간적인 특성을 가지며 입장과 관점에 결부된다. 또한 의미는 상호주관적 경험 속에서 생기는 것으로 타자와의 변증법적인 만남에서 비롯된다고 볼 수 있다. 그러므로 의미는 동일하고 완전한 것이 아니라 상호의존적이며 부분적인 것이다.³⁸⁾

학습자들이 사회문화적 맥락에 대한 이해를 위의 '의미와 관련된 존재론적 생각'으로 다시 천착한다면, 사회문화적 맥락은 같은 문화권 내에 있는 사람들이 공유하는 실체로서의 공시적인 의미를 지니며, 역사적 발전을 고려할 때 통시적 의미도 동시에 지니고 있다. 학습자들은 시를 읽으면서 문자 언어를 통해 실체로서의 사회문화적 맥락을 파악한다기보다는 개인적인 경험의 흐름 속에서 사회문화적 맥락의 의미를 파악한다고 할 수 있다. 이러한 의미의 파악은 확실적일 수 없고, 강한 상호주관성을 지닌다. 다시 말해 학습자 개개인이 산출한 해석은 사회문화적 맥락을 바라보는 시각의 차이에 따라 제각기 다를 수 있으며, 맥락 교섭을 경험하는 과정은 바로 개인적인 선택과 결단에 직결된다고 볼 수 있다. 요컨대, 사회문화적 맥락 간의 부단한 교섭을 경험하는 학습자들에게는 해석에 적합하다고 생각하는 사회문화적 맥락을 택하여 시의 의미를 구성해 나가는 과정에서 '선택'의 의미가 중요하게 부각되며, 상호주관적인 판단 속에서 '의도'의 그림자 또한 찾을 수 있다.

다른 한편으로 구성주의적 시각을 배경으로 삼아 현대시의 교수-학습 과정을 바라보면, 예전의 정답 찾기에 치중하는 '측정(평가) 중심적' 문학 수업보다 학습자의 생성적(students-generative) 교육 과정이 더 강조된다는 것을 알 수 있다. "학습자들의 문화, 언어, 관심사, 현재의 인지적·정서적 수준, 포부, 일상생활 등에 기초를 둔 이 교육 과정"³⁹⁾은 자신의 경험을 바탕으로 의미를 생성해 내는 능동적 해석자로서 학습자의 위상을 분명히 한다. 이로써 학습자의 능동성을 절대적으로 요구하는 학습자 중심적 교수-학습 과정에서 사회문화적 맥락에 대한 "의도적 선택"이 다시 한 번 강조된다.

36) M. Heidegger, *Being and Time*, R. Manheim (trans.), Haper & Row, 1962, pp.192-193.

37) D. John, *Radical hermeneutics : repetition, deconstruction, and the hermeneutic project*, Indiana University Press, 1987.

38) 진권장, 『교수-학습과정의 재개념화』, 한국방송통신대학교출판부, 2005, 223-224쪽.

39) J. D. McNeil, *Curriculum: A Comprehensive Introduction*, 전성연·이훈정 역, 『교육과정의 이해』, 학지사, 2002, 157쪽.

Ⅲ장에서 학습자들의 읽기 양상을 잘 살펴보면, 사회문화적 맥락 간의 교섭에 직면하는 학습자들의 상당수는 적극적으로 시 해석에 적합한 사회문화적 맥락이 무엇인지를 탐구하고, '최선의 선택'을 하기 위하여 다양한 노력을 하였음을 확인할 수 있다. 그들은 개인적인 사회문화적 맥락을 동원하여 핵심 담지체와 연결되는 사회문화적 맥락을 추측하기도 하고, 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계에 기반하여 생소한 한국의 사회문화적 맥락을 환기하려는 시도를 하기도 했다.

그러나 일부 학습자들은 사회문화적 맥락 간의 복잡한 교섭을 대면하는 태도가 그다지 능동적이지 못하였고, 해석을 위한 사회문화적 맥락들을 선택할 때에 수동적인 모습도 종종 드러났다. 예를 들어, 재중 학습자 집단에 속한 일부 학습자들은 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해의 빈틈을 모국의 사회문화적 맥락으로 매우려고 하다 보니, 동질성만을 중요시하는 시각에서 사회문화적 맥락을 바라보았고, 맥락들 간의 협상과 비교에 따른 선택을 한다기보다는 본인이 알고 있거나 익숙한 사회문화적 맥락에만 과도하게 의존하려는 경우가 많았다. 또 어떤 학습자는 생소한 사회문화적 맥락이 해석 과정의 걸림돌이 된다는 사실을 인식하기는 하였으나, 기존의 교사 중심적 수업 방식에 이미 익숙해졌기 때문에 스스로 탐구해 나가려고 하지 않고 오로지 인터넷 검색 결과에 의존하거나 다른 동료들에게 도움을 구하기도 하였고, 심지어는 교사가 정답을 제시해주기만을 기다리는 경우도 있었다. 또 어떤 학습자들은 맥락 간의 차이를 발견하긴 했으나 충돌과 갈등 속에서만 머물러 있었고, 이러한 갈등들이 생긴 이유에 대해 충분한 고려를 하지 못했기 때문에 의미의 혼동과 해석의 불확정성 속에서 갈피를 잡지 못하는 경우도 비일비재하였다. 심지어 개인 주장이 강한 어떤 학습자는 자문화 중심주의(自文化中心主義)의 영향을 받아, 맥락 간의 차이를 인정하지 않고 의도적으로 선택을 회피하거나 거부하면서 모국의 사회문화적 맥락으로 모든 시 텍스트를 일관화(一貫化)하려는 모습도 가끔 보였다.

이와 같은 학습자들의 부정적 시 읽기 양상들이 나타난 이유로 다음의 몇 가지를 들 수 있다. 첫째, 선행된 모국의 문학교육 및 문학 읽기 습관이 유발한 부정적인 영향 때문이다. 모국 문학의 피교육 경험, 특히 '문제풀이식 문학 이해 교육'은 학습자들이 어느 정도의 문학 읽기 전략을 획득하게 하는 데에 도움을 준다고 할지라도, 한국시를 읽을 때도 이를 똑같이 전략화하고, 주의화(主義化)하는 등 과도한 부정적 영향을 미칠 때가 많았다. 이러한 학습자들은 시 텍스트를 '문학 읽기 기교로 풀 수 있는 문제'로 보기 때문에, 다양한 사회문화적 맥락을 의도적으로 선택하기도 전에 해석적 의문을 해결할 수 있는 전략이 무엇인지부터 고민하게 된다. 이와 같은 소극적 읽기 태도의 영향 때문에 학습자들이 생소한 사회문화적 맥락을 탐구하려는 의욕이 떨어지고, 능동적으로 사회문화적 맥락을 선택하려는 의지가 점차 약해진다.

둘째, 사회문화적 맥락에 대한 심층적 이해가 결여되어 있기 때문이다. 전에 접해보지 못한 생소한 사회문화적 맥락은 학습자들에게 어느 정도의 심리적인 부담감을 줄 수 있다. 학습자들이 생소한 사회문화적 맥락을 발견하고, 이를 이해하며 수용하는 과정은 기존의 모국의 사회문화적 맥락이나 이미 알고 있는 한국의 사회문화적 맥락을 환기하고 활용하는 과정에 비해 훨씬 더 길 수 밖에 없다. 이러한 심리적 요인과 시간적 격차는 사회문화적 맥락의 심층적 의미를 탐구하는 데에 방해가 된다. 이런 경우 사회문화적 맥락 간의 차이성을 인식했음에도 불구하고 차이의 발생 원인을 규명하려는 의욕이 낮으므로 사회문화적 맥락을 의도적으로 선택하는 데에 걸림돌이 된다.

셋째, 자문화중심주의로 인해 생긴 사회문화적 우월 의식이 존재하기 때문이다. 이것은 학습자들의 시 읽기 태도와 직결되는 문제라고 볼 수 있다. 자문화중심주의에 매몰된 학습자들은 자문화로부터 과잉 간섭을 받기가 쉽다. 이들은 타문화를 이해하려는 의지가 부족하기 때문에 한국의 사회문화적 맥락을 탐구하려는 주관능동성을 비롯해 의도적으로 유의미한 사회문화적 맥락을 선택하려는 의욕도 그만큼 낮아진다.

따라서 교사는 학습자들로 하여금 맥락 간의 충돌과 갈등 속에서 스스로 돌파구를 찾을 수 있게 도와주고, 한 가지의 사회문화적 맥락에 과도하게 의존하거나 지나친 편견을 가지지 않도록 올바르게 인도해 주어야 한다. 이에 본 절에서는 상술한 문제점들을 극복할 수 있는 교육 내용을 마련하고자 한다. 중국인 학습자들로 하여금 모국의 문학교육과 문학 읽기 습관의 과잉 간섭에서 벗어나게 하고, 사회문화적 맥락에 대한 심층적 이해를 가지게 하며, 더불어 한국의 사회문화적 맥락이 지니는 고유성과 특수성을 인정하는 동시에 모국의 사회문화적 맥락을 객관적인 시선으로 바라보게 하는 것을 목표로 이하에서는 '담지체의 심층적 의미에 대한 탐구', '문화적 기억에 대한 반추', 그리고 '사회문화적 차이 발생 원인에 대한 규명' 이 세 가지의 교육 내용을 마련하였다.

(1) 담지체의 심층적 의미에 대한 탐구

III장에서 학습자들의 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 양상을 고찰한 결과, 두 집단의 학습자 대부분은 텍스트 내에서 비교적 쉽게 발견할 수 있는 '어휘소 차원의 담지체' 혹은 '시대 배경 차원의 담지체'를 파악하고 동질성을 지니는 모국의 사회문화적 맥락과 비교하면서 시를 해석하려는 양상들이 많이 나타났다. 이와 같은 학습자들의 반응은 모국 문학교육의 커다란 영향에서 비롯된다고 할 수 있으며, 더불어 사회문화적 맥락이 '해석 비계'로서 학습자들에 의해 활용된다는 것을 입증한다고 볼 수 있다. 그러나 학습자들이 지니는 언어적 한계와 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해의 부족으로 인해, 담지체를 발견하였음에도 불구하고

하고 그에 대한 이해는 여전히 표면적인 층위에 머물러 있는 경우가 많고, 이와 같은 표층적 이해는 왕왕 불완전한 해석을 초래하게 되었다. 재한 학습자 집단에서의 어떤 학습자가 심층적 의미를 담고 있는 구절이나 '특별하다'고 생각하는 표현 기법을 담지체로 삼고, 이를 깊이 이해하려는 양상도 보였지만, 여전히 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해의 한계 때문에 학습자들은 시의 의미를 구성하는 도중에 포기하게 된 경우 역시도 비일비재하게 나타났다.

여기서 특별히 짚어봐야 하는 것은 똑같이 사회문화적 맥락 담지체의 심층적 의미를 파악하지 못하는 상황에서도 일대일 면접 실험 집단과 모둠 토의 집단에 있어서 이것이 각각 다른 양상으로 나타났다는 점이다. 일대일 면접 집단에 속한 학습자들은 시를 읽으면서 담지체를 발견하고, 그의 심층적인 의미가 시를 해석하는 데에 중요한 영향을 미친다는 것을 확인할 수가 있었다. 그러나 담지체의 심층적 의미를 파악하는 방식은 인터넷으로 검색하는 것이 대부분이었다. 추가적 질문이 있더라도 내적 대화로 풀이를 모색하려는 경우가 많았고, 반대로 창의적 사고를 하게 되더라도 스스로 소화할 수밖에 없었다. 따라서 사회문화적 맥락 지식의 결여나 모국의 사회문화적 맥락에 대한 과도한 의존으로 인해 스스로 해결하지 못하는 어려움을 겪는 모습을 자주 보였고, 심리적인 좌절감이 텍스트와의 거리감으로 변형되어 불완전하거나 타당하지 않은 해석 결과를 산출하게 되었다.

마찬가지로 심층적 의미를 탐구하지 못하는 상황이지만, 모둠 토의 집단의 구성원들은 다른 반응 양상을 드러냈다. 활발하게 의견을 주고받는 장에 자리한 학습자들은 의도적으로 해석을 포기하는 경우가 확연히 줄어들었고, 오히려 파악하지 못한 사회문화적 맥락 담지체의 심층적 의미를 해석의 출구로 삼아 더 큰 호기심을 불러일으킬 수 있었다. 뿐만 아니라, 동료 학습자들과의 의견 마찰 지점을 인지함으로써 해석의 방향을 전환할 수 있는 실마리들을 찾을 수도 있었다. 각자 혼자서 시를 읽는 과정에서 스스로 탐색했던 담지체의 의미를 동료 학습자들과의 토의를 통해 재확인하였고, 이와 동시에 서로 다른 이해와 엇갈린 의견을 판단함으로써 시의 의미를 더욱더 깊이 있게 이해하였다. 그 이외에 토의 과정에서 학습자들이 혼자서는 발견하지 못한 담지체들을 새로 확인할 수 있게 되었으며, 제한되어 있던 해석 방향을 다각도, 다방면으로 확장할 수 있었다.

요컨대, 담지체의 심층적인 의미는 시적 표현이나 구절 등을 통해서 발굴되는데, 이와 같은 발견은 생소한 사회문화적 맥락을 이해하기 위한 관문을 열어준다. 그러나 실제 교육-학습 관점에서 교사의 지도는 학습자들에게 담지체 자체를 확인하게 하는 데에만 그치는 것이 아니라, 담지체 배후의 사회문화적 맥락이 무엇인지, 작가가 왜 이러한 담지체를 시 텍스트에 장치하였는지 등의 문제를 시 읽기와 관련지어 깊이 있게 탐구하게 하는 수준까지 도달해야 한다. 이에 따라 학습자들은 담지체의 심층적 의미를 탐구하면서 시를 읽는 흥미를 느끼게 되고, 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 더 투철하게 이해할 수 있다.

문학을 경험한다는 것은 작품의 빈틈(gap)으로 인해 개방된 지평 위에서 새로운 의미의 가능성을 탐구하면서 부분과 전체를 연관 짓고 재고하는 과정이다. 이러한 탐구는 대안적인 해석과 비판적 읽기의 여지를 남겨 두면서 이해의 폭을 확장시킨다. 랑거(Langer)는 문학 경험을 하면서 독자 마음속에서 일어나는 일련의 반응을 '가능성의 지평'에 도달하는 것이라고 비유하면서, 문학적 경험의 본질은 '가능성의 탐구(exploring possibilities)'⁴⁰⁾와 연관되어 있다고 강조하였다. 여기서 말하는 '가능성의 탐구'란 문학 텍스트에 대한 의미를 이미 완성된 것이 아니라 형성해 가는 것으로 보는 것이 타당하며, 탐구의 중심에 교사가 아니라 학습자가 있다는 것을 암시해준다.

인지이론의 입장에서 학습자들이 작품에 숨겨진 여러 가능성을 탐구하는 과정을 바라본다면, 텍스트를 이해하는 과정은 층위를 가진 위계적 구조로 나눌 수 있다. 즉 텍스트에 명시적으로 제시된 정보의 내용과 구조를 통해 표면적인 의미 체계를 파악하는 과정이 "1차적 의미를 밝히는 층위"라고 하면, 텍스트의 내용 및 구조와 관련된 사회문화적 맥락의 의미를 알아차리고, 텍스트에 숨겨진 의도를 재구성하는 것이 "2차적으로 내포된 의미를 분석하는 층위"⁴¹⁾라고 볼 수 있다. 사회문화적 맥락에 기반하여 한국 현대사를 교육하는 과정에서 수사적 구조가 주제를 향해 어떻게 유기적으로 결합되어 있는지를 이해하게 하는 교육적 목표는 사전(辭典)의 활용이나 텍스트 내적 맥락에 대한 교사의 설명으로 비교적 쉽게 달성할 수 있을 것이다. 그러나 학습자들에게 숨겨진 작가의 계획이나 목적, 그리고 잠재적인 사회문화적 맥락을 추론하게 하는 것은 교육적 난관이라 할 수 있다. 그렇다면 이 난관을 뛰어넘는 것이 교수-학습의 핵심이 되고, 이 난관을 뛰어넘게 하는 방법이 교수-학습의 정수(精髓)가 된다. 따라서 사회문화적 맥락 기반의 문학교육은 문학을 경험하는 교육적인 장이며, 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락을 깊이 이해하게 하고, 전략적으로 이를 다루는 능력을 획득하게 하는 과정이라고 볼 수 있다.

시 텍스트를 읽는 과정에서 사회문화적 맥락을 발견하고 이를 충분한 기교성(技巧性)을 갖추어 활용하게 하기 위해서는 무엇보다도 담지체와 연결되는 텍스트의 내·외적 사회문화적 맥락을 잘 이해하는 것이 선행되어야 한다. 텍스트에 있는 담지체는 독자가 사회문화적 맥락을 접하는 첫 관문이므로 그것의 표면적 의미뿐만 아니라 심층적 의미까지 이해되어야 한다.

(2) 문화적 기억에 대한 반추

인간의 사회적 삶은 자신이 지나온 삶에 대한 반성과 타자들과의 관계를 맺는 것에서 비롯

40) J. Langer, *Envisioning Literature*, Teachers College Press, 1995, pp.27-30.

41) 김혜정, 「텍스트 이해에서 의미 구성의 층위와 인지적 상호작용」, 『국어교육학연구』 15호, 국어교육학회, 2002, 284쪽.

된다. 사회 그리고 타자와 상호작용을 하는 과정에서 기억은 매우 중요한 역할을 수행한다.⁴²⁾ 기억이 과거를 되살리는 행위라고 간주한다면, 과거는 기억을 통해 다시 대상이 된다고 이해할 수 있다. 기억에 대한 이러한 입장은 논의의 방점이 과거에 있는 것이 아니라, 오히려 현재에 대한 이해에 있다는 것을 의미한다. 왜냐하면 기억은 단순히 과거를 현재로 불러오는 것이 아니라, 현재의 조건에 따라 과거를 재구성하는 것이기 때문이다.⁴³⁾ 여기서 간과할 수 없는 것은, "기억이 과거의 내용을 되살리는 과정 속에서 일부는 강조되거나 변형되고 혹은 배제되기도 하기 때문에, 현재의 조건에서 혹은 사회적으로 구성된다는 점에서 사회성을 내포한다는 것이다."⁴⁴⁾

기억에 관한 여러 논의들은 집단적 기억, 사회적 기억, 문화적 기억, 기억의 터, 대중기억 등의 개념을 중심으로 설명될 수 있는데, 이들에게서 발견되는 공통점은 기억이 사회적이며 현재의 조건과 연관되기 때문에, 그 성격도 '개인적이라기보다는 집단적이고, 자연 발생적이라기보다는 인위적이라는 것이다.'⁴⁵⁾ 기억은 또한 사회 구성원들이 과거에 의미를 부여하는 특별한 커뮤니케이션 과정이기 때문에 문화의 범주에서도 논의할 수 있으며, 기억의 방법과 결과도 마찬가지로 '문화적'으로 해석될 수 있다.

문화적 기억은 '문화'라는 단어가 내포하고 있듯이, 기억의 다층적이고 역동적인 의미를 담고 있는 개념이다. 문화적 기억은 사회적(사람, 사회관계, 제도), 물질적(문화적 생산물), 정신적(사상과 생각이 설명되는 방식)인 관점에서 기억을 다루며, 특히 개인과 집단이라는 각각의 입장을 염두에 두고 '어떻게 기억되는가'라는 방식과 연관되어 기억에 대한 다양한 논의를 가능케 해준다.⁴⁶⁾ 한편, 과거에 대한 의미부여 과정은 항상 재현(representation)이라는 특정한 사회적 실천 작용을 수반한다. 재현은 특정한 사회적 관계 및 조건과 접합되어 있고, 그에 따라 사회구성원들의 문화적 실천물(實踐物)에 대한 생산과 수용의 방식을 제한한다는 점에서 반영적인 것이 아니라 오히려 구성적이다.⁴⁷⁾

사회문화적 맥락 간의 교섭을 경험하고 시에 대한 이해를 심화시켜 나가는 과정에서 중국인 학습자들은 본인이 가지고 있는 문화적 기억을 되살리면서 담지체와 연결되는 텍스트의 내·외적 사회문화적 맥락을 이해하려고 한다. 그들은 시 읽기를 통해 서로 다른 사회적·문화

42) 박영신, 「기억과 자기이해」, 『현상과 인식』 34권 3호, 한국인문사회과학회, 2010, 20쪽.

43) L. Weissberg, *Cultural Memory and the Construction of Identity*, Wayne State University Press, 1999, pp.11-12.

44) M. Bal, J. Crewe, L. Spitzer, *Acts of memory : cultural recall in the present*, University Press of New England, 1999, p.96.

45) 태지호, 「문화적 기억으로서의 '향수 영화'가 제시하는 재현 방식에 관한 연구」, 『한국언론학보』 57권 6호, 한국언론학회, 2013, 420쪽.

46) A. Erll, *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Walter de Gruyter, 2008, pp.3-7.

47) 태지호, 『기억 문화 연구』, 커뮤니케이션북스, 2014, 7쪽.

적 공동체가 보유하고 있는 문화적 기억을 비교하게 되며, 각 문화적 기억의 보편성과 특수성은 이와 같은 비교의 과정에서 더욱더 선명해진다.

아스만(A. Assmann)의 표현을 빌리자면, "문화적 기억은 항상 새로운 타협과 조정을 통해서도 다른 의미를 생산해낸다. 뿐만 아니라 기억의 수단을 이룬 문화적 산물은 시대에 따라 변화하는 특성을 가지고 있기 때문에, 문화적 기억의 물질적 기반에 주목할 필요가 있다."⁴⁸⁾ 아스만의 이와 같은 주장은 '문화적 기억 간의 대립과 융합이 서로 경쟁하고 화해하는 과정 속에서 독자의 새로운 문화적 기억이 만들어진다'라는 것을 의미한다. 학습자들이 과거의 문화적 기억들을 현재로 이끌어내는 과정을 개체(個體)로서 자신이 속한 문화적 공동체의 특성을 회고하는 것으로 본다면, 이해를 목표로 하는 사회문화적 맥락과 그에 포함된 문화적 기억을 객관적으로 인식하는 것은 독자로서의 정체성을 형성해 가는 과정으로 볼 수 있다. 뿐만 아니라 이 과정에서 독자들이 내(內)집단 중심의 사고, 즉 모국의 사회문화적 맥락에 기반하여 한국의 사회문화적 맥락을 '타자'의 것으로 보는 편협한 시각에서 벗어나, "외(外)집단 중심의 사고방식"⁴⁹⁾에 도전하면서 독자로서의 정체성을 함양해 나가게 된다.

따라서 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 교육에서는 맥락 간의 교섭을 경험하는 학습자들이 객관적인 태도로 문화 간의 차이를 바라보게 하고, 개인적 주체성을 발휘하여 '문화를 분석하는 안목'을 가지고 이질성(異質性)을 띠는 한국의 사회문화적 맥락을 이해할 수 있도록 도와주어야 한다. 이와 같은 교육 효과를 달성하기 위해서는 교수-학습 과정에서 '의식적으로 본인이 가지고 있는 문화적 기억을 반추하기' 같은 교육적 내용을 수행할 필요가 있다. 여기서 '반추'의 의미는 '경험 대상으로서의 텍스트, 혹은 텍스트의 주체에 대한 경험을 자기화하기 위해 자신의 관점에서 바라보는 것'이자, "바깥을 향한 인식의 시선을 안으로 되돌려 주체 자신에 대한 검토를 행하는 철학적 반성"⁵⁰⁾이라고 할 수 있다.

Ⅲ장에서 학습자들의 시 읽기 양상을 분석한 결과, 일부 학습자들은 시 텍스트에 나타난 특정한 이미지들을 중요한 담지체로 삼아, 이를 모국의 사회문화적 맥락에 대입하여 이해하려고 하였다. 특히 모국 문학 읽기 경험이 풍부하고, 모국의 사회문화적 맥락에 대해 다양한 개인적 견해를 가지는 학습자들에게는 이와 같은 양상이 더 자주 나타났다. 이러한 시도는 자아를 명확하게 인식함으로써 타문화를 유추적인 시선으로 바라보려고 한다는 측면에서는 긍정적이라고 볼 수 있다. 그러나 자아와 타자를 객관적으로 바라보지 못한다면, 오히려 파편적인 해석을 도출하게 되거나 타자에 대한 반동(反動)적인 이해를 초래하기가 쉽다. 자칫하면 사고방식의 고착화로 인해 자아의 틀에 박혀 타자를 잘못 이해할 수 있게 된다는 것이다. 이

48) A. Assmann, *Erinnerungsraume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedachtnisses*, 변학수 외 역, 『기억의 공간』, 경북대학교출판부, 2003, 16-23쪽.

49) 이종일, 『다문화사회와 타자이해』, 교육과학사, 2014, 432-433쪽.

50) 이정우, 『개념-뿌리들』, 철학아카데미, 2004, 380쪽.

는 곧 정체성과 관련되는데, 이것은 '우리는 누구인가'의 문제는 항상 우리 스스로가 우리를 어떻게 보는가의 문제와 '타자'가 우리를 어떻게 보는가의 문제에서 형성되기 때문이다.

이미지는 현실 세계의 순수한 반영이 아니라 어떤 일정한 규칙에 따라 만들어지고 해독된다. 메츠(Metz)의 표현을 빌리면, "이미지와 대상이 닮았다는 것은 이 두 인식이 문화적으로 코드화되어 있다는 것이다."⁵¹⁾ 따라서 사회문화적 맥락으로 코드화되어 있는 표상의 세계에서 이미지를 인식할 때, 이는 유추와 해석의 역동적인 과정을 통해 관념 간의 소통 도구가 된다고 볼 수 있다. 이때의 이미지는 자의적으로 형성된 것이 아니라 일종의 합의된 표현으로 문화간 소통을 가능하게 한다. 이미지가 지니는 이런 성격을 고려할 때, 학습자들로 하여금 시 텍스트에 나타난 담지체로써의 이미지로부터 문화적인 의미를 반추하게 함으로써 자아를 객관적으로 이해하게 하는 과정이 중요하다고 할 수 있다. 아울러 '타자'에 해당하는 한국의 사회문화적 맥락에 대해서도 학습자들이 상호문화적 이해를 할 수 있게 하여 학습자들의 정체성을 함양할 수 있도록 도와주어야 한다.

따라서 교수-학습 과정에서는 시 텍스트에 나타난 이미지 또는 특정한 주제를 표현하기 위해 사용되는 이미지들에 주목하여, 학습자들이 스스로 그 의미를 반추하도록 요구하는 것이 필요하다. 이때 학습자들이 상상력과 문화 분석 능력을 충분히 발휘할 수 있게 하고, 내적 및 외적 대화를 적극적으로 수행할 수 있게끔 격려해 주는 것이 좋은 교육적 처치가 될 수 있다. 특히 '여승-<여승>', '접동새-<접동새>', '별-<별 헤는 밤>' 등의 사례에서처럼 두 문화권에서 같은 문화적 현상이 유사성과 차이성을 모두 지니고 있다고 할 때, 교사는 학습자들의 문화적 기억을 활성화하여 그들이 상호문화적인 인식을 형성할 수 있도록 하고, 한국 문화에 대해 어떻게 인식하고 있는지를 심도 있게 알아보는 것이 필요하다.

(3) 사회문화적 차이 발생 원인에 대한 규명

독자가 시 텍스트를 읽는다는 것은 "시 텍스트에 있는 타자"⁵²⁾를 만나 소통하는 활동이라고 할 수 있다. 텍스트는 저마다 각기 다른 타자를 품고 있고, 한 텍스트 안에 여러 타자를 포함하기도 하다. 레비나스(E. Levinas)는 독자와 타자 간의 상호의존적인 관계에 대해 "자아는 타자에 의해 모습을 갖추고, 타자는 자아 존재의 본질적 원인"⁵³⁾이라고 역설한다. 독자가 텍스트를 읽을 때, 자신의 의식 내용과 다른 의식 내용을 인식할 때 비로소 타자가 나타난다.

51) 손예희, 『상상력과 현대시 교육』, 역락, 2014, 202쪽.

52) 여기서 말하는 타자는 개인 인격체를 말하기보다는 인격체에 내재되어 있는 의식 내용을 의미한다. 김형효, 『구조주의 사유 체계와 사상』, 인간사랑, 2008, 317쪽.

53) 김도남, 「텍스트 타자와 독자 자아-레비나스의 타자 철학을 중심으로」, 『새국어교육』 114호, 한국국어교육학회, 2018, 96쪽.

독자는 텍스트에 있는 타자를 확인하는 순간에 독자로서의 자아의 존재를 또다시 발견하게 된다. 달리 표현하자면, 텍스트를 읽는 독자는 차이가 존재한다는 것을 인식할 때 비로소 진정한 '나'를 보게 되며, '타자'를 분명하게 인식할수록 '자아'도 명확하게 발견되는 것이다. 텍스트를 읽고 해석하는 것을 이와 같은 "자기 이해"⁵⁴⁾의 관점에서 바라볼 때, 완전한 읽기를 추구하는 길에는 자아와 타자 간의 변증 관계에 대한 인식이 놓여 있다고 말할 수 있다. 따라서 성공적인 시 읽기 교육을 이루기 위해서는 학습자들이 '타자를 발견하고 규명하는 행동'을 수행하게 하고, 타자를 통해 명확한 자아를 확인하게 하는 훈련이 필요하다.

레비나스가 제기한 이와 같은 '타자철학'을 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 과정에도 적용해 볼 수 있다. 만약 시를 읽는 중국인 학습자를 모국의 사회문화적 맥락을 가지고 있는 '자아'로 본다면, 시 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락은 곧 '타자'로 간주될 수 있다. 학습자는 시를 읽는 과정에서 지속적으로 '타자'를 만나게 되는데, '타자의 이질성'을 의식하는 순간에 모국의 사회문화적 맥락, 즉 '자아'에 대해 회고하게 되며, 자아와 타자 간의 상관관계를 지각하게 된다. 사회문화적 맥락의 지속적인 작동 가능성으로 인해 시를 해석하는 과정에서는 자아와 타자 간의 '지각-인식-이해'와 같은 연쇄반응(連鎖反應)이 지속적으로 진행된다고 볼 수 있다.

학습자들은 시 텍스트에 나타난 타자인 한국의 사회문화적 맥락을 지각할 때마다 모국의 사회문화적 맥락과 비교를 하게 되는데, 이때 자아와 타자 간의 간격이 드러나면서 학습자는 이 간격에 어떻게 대처해야 할지를 모색하게 된다. 예컨대 학습자는 다양한 시 읽기 전략들을 활용함으로써 자아와 타자 간의 간격을 일시적으로 줄일 수 있을 것이다. 그렇지만 모든 시 읽기 과정에 전부 같은 전략을 적용하기란 어려울 것이다. 그뿐만 아니라 자아와 타자 간의 간격은 시 텍스트에 따라 각각 다르게 표상되기 때문에, 자아와 타자 간 차이의 본질에 대한 인식이 없다면, 향후의 시 읽기 과정에서 해석의 어려움이 반복해서 생길 수 있다. 그렇기에 근본적인 대책을 마련하기 위해서는 학습자가 자아와 타자에 대한 깊은 이해를 가지고 있어야 할 뿐만 아니라, 자아와 타자, 즉 두 가지 사회문화적 맥락 간에 왜 차이가 생길 수밖에 없는지, 그 이유에 대한 규명도 동시에 요청된다.

Ⅲ장에서 학습자들의 시 읽기 양상을 살펴보면, 두 집단의 학습자들이 표현 기법, 정서 표출 방식, 그리고 문화적 요소 등 다양한 차원에서 한국과 중국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 지각하고, 그를 이해하기 위해 많은 노력을 하였다. 그러나 아쉬운 것은 대부분의 학습자들은 단순히 타자에 대한 인식, 즉 한국의 사회문화적 맥락과 모국의 사회문화적 맥락 간에 차이가 존재한다는 것만을 인지할 수 있었으며, "나와 타자 간에 왜 이런 차이가 생겼는가?",

54) 이기연, 「폴 리퀴르: 해석학과 자기 이해」, 『불어불문학연구』 79호, 한국불어불문학회, 2009, 422-423쪽.

"이 차이들을 직면하고 있는 내가 어떻게 해야 할 것인가?" 등의 문제에 대해 고민하고 사회문화적 차이의 발생 원인을 규명하려는 양상은 지극히 적었다는 점이다. 물론 재한 학습자 집단에 속한 극소수의 학습자들은 시 텍스트와 관련된 사회문화적 맥락에 얼마간 익숙해졌고, 흥미를 느끼면서 시를 해석하기 때문에, 사회문화적 차이 발생 원인을 탐구하려는 시도를 가끔 하기도 했다. 그러나 연구자가 개입하지 않은 상태에서 사회문화적 차이 발생 원인을 규명하려는 재중 학습자들은 상당히 드물었다는 것을 발견할 수 있었다.

사회문화적 맥락 간의 차이를 탐구하려 한 일부의 중국인 학습자들은 '역사적 배경 지식의 활용', '문화적 차이에 대한 이해', '다양한 상호텍스트의 환기', '작가와 창작 배경과의 유기적 결합' 등의 다양한 수단들을 활용하면서 차이를 이해하려고 하였고, 또 그 차이가 어디서, 어떻게 생겼는지 등을 탐구하려고 하였다. 이와 반대로, 학습자의 대다수는 사회문화적 맥락 간의 차이를 지각하였으나 단지 차이가 있다는 사실만을 인지하고, 이 차이를 유발한 원인에 대해서는 '문화적 차이' 혹은 '한국의 사회문화적 맥락의 이방성(異方性)'처럼 어떤 단일화된 원인으로만 귀결시키고자 하였다. 따라서 시 텍스트를 통해 타자로서의 한국의 사회문화적 맥락을 제대로 인지하고, 객관적으로 사회문화적 맥락 간의 차이를 파악하기 위해서는 타자, 즉 한국의 사회문화적 맥락에 대한 '겉핥기식 접근'이 아니라, '파고드는 접근'이 꼭 필요하다고 할 수 있다.

복잡하고 시끄러운 사회문화적 맥락 교섭의 중심에 위치해 있는 중국인 학습자들에게는 무엇보다 사회문화적 맥락 간의 차이에 대한 명확한 해명이 필요하다. 따라서 교수-학습 과정에서 학습자들의 능동성을 충분히 확보하되, 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락과 학습자가 가지고 있는 개인 및 사회 공동체의 사회문화적 맥락에 대해 면밀히 고찰할 필요가 있다. 여기서 더 짚어봐야 할 문제는 바로 모국의 사회문화적 맥락에 대한 학습자들의 이해도의 문제이다. 자아는 타자에 의하여 확인되지만, 타자를 명확하게 파악하기 위한 전제는 바로 자아에 대한 제대로 된 이해에 있다고 할 수 있다. 더 간명하게 말하자면, 사회문화적 차이의 발생 원인을 학습자들이 명확히 규명하게 하려면 교사는 실제 교수-학습 과정에서 학습자들이 모국의 사회문화적 맥락에 대해 얼마나 이해하고 있는지를 미리 확인해 볼 필요가 있다는 것이다. 학습자들이 가지고 있는 모국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 부족하거나 불완전한 상태라면 교사가 적당한 교육적 처치를 통하여 보완해 줄 필요가 있다. 다시 말해 교사는 학습자들로 하여금 맥락 간의 차이 발생 원인을 지각할 수 있도록 다양한 교육적 비계를 제공해 주어야 할 뿐만 아니라, 모국의 사회문화적 맥락을 타당하게 환기하게 하고, 학습자들이 모국의 사회문화적 맥락에 대해 가지고 있는 잘못된 이해나 파편적인 파악까지 바로잡을 필요가 있다.

3) 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 정의적 내면화

유능한 독자로서 사회문화적 맥락을 이해하기 위해서는 단순히 인지적 측면에서 그 개념을 익히고, 특성을 숙지하며, 이를 시 읽기에 활용하는 것에만 그쳐서는 안 된다. 정의적 영역에서도 사회문화적 맥락을 완전히 전유화(專有化)함으로써 자기 자신만의 맥락장에 내포시키거나 더 넓은 외연으로 확장시킬 필요가 있다. 사회문화적 맥락을 정의적 차원에서 내면화하는 것은 시 읽기 과정에서 개인의 반응을 조정하는 기제가 되며, 맥락장을 보다 타당한 방향으로 구축시키기 위한 중요한 밑바탕이 되기 때문이다.

블룸(Bloom)은 정의적(affectivity)이라는 개념을 "감정적 색조나 정서, 수용 또는 거부 태도"라고 규정하였다. 따라서 어떤 대상에 대한 정의적 이해는 "선정된 대상에 단순히 주의를 기울이는 것에서부터 출발하여, 복잡하면서 내면적으로 일관성 있는 인격과 양심에 이르기까지 넓은 범위에 걸쳐 있다. 특히 문헌에서는 이를 흥미, 태도, 감상, 가치, 정서적 반응 경향(emotional sets) 또는 편견 등"⁵⁵⁾으로 볼 수 있다. 따라서 정의적 사고(affective thinking)는 인지적, 과학적, 사실적 사고와 대립되는 개념이며, 읽기에서는 텍스트 수용과 생산에 작용하는 인간의 심리적 성향과 더불어 언어로 인간과 세계를 '의미 있게 의도화(意圖化)'하는 사고로 볼 수 있다. 정의적 사고는 정서적 사고, 의지적 사고, 관계적 사고, 윤리적 사고, 형상적 사고, 그리고 심미적 사고의 유형⁵⁶⁾으로 세분화할 수 있다.

시 읽기에서 사회문화적 맥락에 대한 정의적 이해는 사회문화적 맥락에 대한 감정 변화를 겪는 것으로 쉽게 해석될 수 있다. 더 명확하게 표현하자면, 사회문화적 맥락을 정의적으로 이해한다는 것은 학습자가 시를 읽음으로써 사회문화적 맥락을 체험하고 이를 '느낀다'는 것이다. 여기서 말하는 '느낀다'는 의미는 학습자들이 "정념(情念), 감동, 감정, 정서, 감각"을 동원하면서⁵⁷⁾ 사회문화적 맥락을 수용하는 것이며, 인지적 이해와 달리 사회문화적 맥락(세계)과의 거리 두기를 하지 않는 연속적인 사유 활동이라고 볼 수 있다. 교육적 입장에서 정의적 사고를 이해하는 경우 "지식에 대해 흥미, 태도, 가치, 감상, 그리고 적응"⁵⁸⁾을 강조하며, 이것들은 정의적 사고가 성공적으로 이루어졌는지를 평가하는 기준이 될 수 있다. 따라서 사회문화적 맥락을 정의적으로 이해했다는 것은 사회문화적 맥락의 영향으로 생긴 현상들을 의욕적으로 추구(avidly seek)하고 몰두하여, 긍정적인 흥미를 가지게 되었다는 것을 의미한다.

55) K. David, S. B. Benjamin, B. M. Bertram, *Taxonomy of Educational Objectives-The Classification of Educational Goals, HandBook II*, 임의도 외 역, 『교육목표분류학-교육 목표의 분류 및 평가의 실제-Ⅱ정의적 영역』, 익문사, 1967, 19쪽.

56) 김종률, 「국어과 정의적 사고의 유형화 연구」, 『국어교육학연구』 49권 3호, 국어교육학회, 2014, 103-104쪽.

57) 신현재·진선희, 『학습자 중심 시 교육론』, 박이정, 2006, 66쪽.

58) 임의도 외, 앞 책, 29쪽.

사회문화적 맥락을 정의적으로 내면화한다는 것은 사회문화적 맥락이 시 해석에 미치는 관여도를 파악하고, 그것이 가치복합체(價值複合體, value complex)로써 의미를 구성하는 데에 기능한다는 것을 이해하며, 이를 객관적인 안목으로 바라보는 것을 전제로 한다.

굿(Good)은 지식의 내면화와 개인 성장과의 관계에 대해 강조한 바 있다. 그의 논의를 따르자면, 무언가를 내면화한다는 것은 "개인이 가치 판단을 하고, 자기의 행위를 결정하는 데에 있어 자기의 일부가 되는 태도, 원리 또는 신조 등을 수용하는 경우에 일어나는 내적 성장"이다. 이러한 내적 성장은 "경험에 따라 누적되는 정서적 결과"⁵⁹⁾라고 볼 수 있다. 따라서 사회문화적 맥락을 내면화하는 것은 그것을 '자기의 것'으로 만드는 과정이며, 정의적 내면화가 이루어지는 기준은 역시 상술한 '흥미, 태도, 가치, 감상, 그리고 적응'의 5가지 측면으로 구성된다고 말할 수 있다. 지속되는 정의적 내면화 활동에서 사회문화적 맥락이 시의 의미 구성 과정에 어떻게 작용하였는지를 고려해야 하며, 사회문화적 맥락이 또한 시 읽기의 능숙도를 향상시키는 중요한 요인이 될 수 있음을 스스로 인식할 필요가 있다. 따라서 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 교수-학습 과정에서 교사는 학습자들의 사회문화적 맥락에 대한 정의적 이해를 촉진해야 할 뿐만 아니라, 정의적인 입장에서 사회문화적 맥락을 내면화하고, 이를 통해 시 읽기 능력의 증진과 개인의 성장을 도모할 수 있도록 도와주어야 한다.

Ⅲ장에서 학습자들의 시 읽기 양상을 살펴본 바에 의하면, 학습자 대다수가 '흥미', '감상', '가치' 이 3가지의 정의적 측면에서 사회문화적 맥락을 이해하고자 했음을 파악할 수 있었다. 두 집단에 속한 많은 학습자들이 공감을 통해 사회문화적 맥락이 수행하는 상위 조정역할을 의식할 수 있었다. 뿐만 아니라 사회문화적 맥락을 긍정적으로 수용하고 또 내면화하는 과정에서 시를 해석하는 데에 흥미를 느낀 학습자들도 적지 않았다. 더 나아가 시 텍스트에 대한 비판적 이해를 통해 사회문화적 맥락을 하나의 타자로 바라보게 되고, 타자를 이해하는 동시에 자아로서의 모국의 사회문화적 맥락을 더 객관적인 입장에서 살펴볼 수 있게 되었다. 어떤 학습자는 또한 상위인지 전략을 통해 사회문화적 맥락을 한 가지 가치복합체로 보고, 이를 조직하는 방식에 따라 시에 대한 해석 결과도 달라진다는 것을 지각할 수 있었다.

그러나 학습자들의 사회문화적 맥락에 대한 정의적 이해가 완전한 상태로 이루어졌다고 보기에는 다소 무리가 있을 것이다. 왜냐하면 학습자들이 '태도'와 '적응'이라는 두 가지 측면에서는 사회문화적 맥락에 대한 내면화 수준이 여전히 부족해 보였고, 교사의 인도(引導) 없이 혼자의 힘으로 일련의 정의적 성찰을 수행하는 데에 어려운 점이 아직 남아 있기 때문이다. 한국과 모국 사회문화적 맥락의 교차 지점에 위치해 있는 학습자들은 다양한 사회문화적 맥락이 본인의 시 해석 결과에 어떻게 관여하였는지에 대한 인식이 부족해 보였고, 맥락 간의 차이를 바라보는 시각을 어떻게 올바르게 설정할 수 있는지에 대한 이해도 마찬가지로 상당

59) C. V. Good, *Dictionary of Education*(2d ed.), McGraw Hill, 1959, p.296.

히 모호한 수준이었다. 아울러 같은 사회문화적 맥락을 이해하고자 할 때 동료 학습자들 간에도 서로 다른 의견이 존재할 수 있는데, 이와 같은 다양한 목소리들을 어떻게 차별적으로 수용해야 하는가에 대해서도 숙고해야 할 필요가 있다. 따라서 교사는 실제 교수-학습 과정에서 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락을 진정한 '자기의 것'으로 만들 수 있도록 인도해 주어야 하며, 사회문화적 맥락에 대한 정의적 내면화를 보다 완전한 수준으로 이룰 수 있도록 도움을 제공할 필요가 있다.

상술한 논의들을 종합하여, 본 절에서는 맥락 성찰 과정에 처해 있는 중국인 학습자들이 정의적인 측면에서 사회문화적 맥락에 대해 성찰하고 내면화하는 과정을 더 순조롭게 진행할 수 있도록 실제 교수-학습 과정에서 수행해야 할 교육 내용을 '사회문화적 맥락 주제 소통 과정의 재검토', '사회문화적 맥락 간 상호교차 지점의 모색', 그리고 '사회문화적 맥락 기반의 미적 탐구'라는 세 가지 측면으로 나눠 자세히 살펴보고자 한다.

(1) 사회문화적 맥락 주제 소통 과정의 재검토

문학교육은 한 학습자만을 위한 교육이 될 수 없으며, 현실적인 한국 문학교육의 조건을 볼 때 문학 교실 또한 한 학습자만을 위해 개설될 수 없다. 사회문화적 맥락 기반의 현대시 읽기 교육은 스스로 고민하고 반성하면서 본인만의 독백적(獨白的)⁶⁰⁾ 대화를 통해 학습자 개인의 성숙을 추구하는 데에만 그쳐선 안 된다. 그보다 더 나아가 교실에서의 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 외적인 대화도 함께 강조되어야 하며, 서로에게 조력자이자 비계 제공자가 되어 협력의 힘을 극대화시킬 필요가 있다. 이처럼 문학 소통 주제 간에 다양한 대화를 나누는 것은 사회문화적 맥락에서 발사된 자극을 학습자들이 더 잘 느끼게 해줄 뿐만 아니라, 다양한 목소리에서 능동적으로 본인의 의견을 더 선명하게 부각할 수 있도록 만들기도 한다.

학습자들은 위와 같은 내·외적 대화를 경험하면서 전에 가지고 있던 사회문화적 맥락장의 윤곽을 더 선명하게 그려낼 뿐만 아니라, 다양한 사회문화적 맥락을 정의적으로 내면화하면서 기존의 사회문화적 맥락장을 더 정교하게 구축하거나 심지어 새롭게 만들기도 한다. 그러므로 사회문화적 맥락을 정의적으로 내면화한다는 전제 조건 위에 사회문화적 맥락장의 구축이 존

60) 바흐친은 '지식을 고정된 것으로 보고 교사는 지식의 소유자이며 학습자는 그것을 전수받는 존재로 규정하는 대화'를 독백주의적 대화이자 교육적 대화라고 칭했으며 부정적인 함축을 담아 비판하였다. 그에 따르면 독백주의적 토양에서는 의식들의 본질적인 상호작용이 불가능하며 본질적인 대화도 불가능한 것이다. 독백주의는 자기 외부에 있는 동등한 권리와 책임을 지닌 또 다른 의식과 또 다른 나(I)의 존재를 부정한다. 뿐만 아니라 독백은 타자의 대답을 종결하고, 이를 들으려고 하지 않으며 어떤 결정적인 힘으로도 그것을 기대하지도 인정하지도 않는다고 바흐친은 지적한다. M. M. Bakhtin, *Problems of Dostoevsky's poetics*, C. Emerson (ed. and trans.), University of Minnesota Press, 1984, pp.292-293.

재한다. 시 텍스트를 중핵(中核)으로 하여 시 해석을 위한 맥락장을 세밀하게 구축하는 것은 시적 체험의 수평적 확대 및 수직적 심화⁶¹⁾를 동시에 이끌어낼 수 있다. 따라서 사회문화적 맥락을 정의적으로 내면화하는 과정은 맥락장의 구축과 떼려야 뗄 수 없는 관계를 유지하고 있다고 할 수 있다. 맥락장을 잘 구축하기 위해 학습자의 내적 소통과정이 중요시되는 동시에, 다양한 맥락 주체들이 공유하는 소통 과정에 대한 정밀한 재검토도 함께 병행되어야 한다.

Ⅲ장에서 모둠 토의 실험에 참여한 학습자들 가운데, 시를 읽은 뒤 동료 학습자들과 함께 토의 과정을 회고한 학습자들이 있었다. 그들은 최종 해석 결과를 서로 나누면서 사회문화적 맥락이 시 읽기 과정에 작용하는 방식을 더 명료화시킬 수 있었다. 뿐만 아니라 동료 학습자나 연구자와의 대화를 통해 다양한 사회문화적 맥락 간의 교섭이 이루어지는 과정도 재고(再考)하게 되었다. 맥락 성찰 단계에 도달한 학습자들은 본인의 감상문이나 (추가) 사후 인터뷰를 통해 독자로서 경험하게 된 사회문화적 맥락의 작용과 교섭, 환기와 조직 과정을 회고하는 양상들이 종종 나타났으며, 작품에 대한 비판적 이해 및 맥락 작용 과정에 대한 상위인지 조정을 통해 사회문화적 맥락장을 조정하거나 재구성하는 모습도 살펴볼 수 있었다.

그러나 모든 학습자가 맥락 주체 간의 소통에 대한 회고를 통해 맥락장을 정밀하게 구축해 내는 것은 아니었다. 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기에 익숙하지 않은 일부 학습자들은 동료 학습자들과 토의할 때 생긴 단순한 의견차나 갈등에만 집중하는 모습을 보였다. 더 많은 경우에 학습자들은 사회문화적 맥락의 환기나 비교 과정에 대한 재검토에만 집중하였으며, 해당 사회문화적 맥락과 관련된 개인적인 경험의 존부(存否)만이 학습자들의 주관심사가 될 때도 많았다. 사회문화적 맥락에 대한 학습자들의 이러한 성찰 방식은 개인적 선호를 드러내는 회상이라고 할 수 있는데, 이 중 일부 학습자들은 회상을 수행하였더라도 사회문화적 맥락의 정의적 내면화 수준까지 도달한 효율적인 회상을 했다고 보기에는 어려운 수준일 수 있다. 즉, 사회문화적 맥락이 시를 이해하는 데에 어떻게 깊이 관여하였는지, 학습자 본인이 시를 읽으면서 혼잡한 사회문화적 맥락들을 어떻게 선택하고 배제하였는지, 본인만의 사회문화적 맥락장의 구도(構圖)를 어떻게 설계하였는지 등등 심층적인 문제를 알아차리지 못하는 경우가 적지 않았다는 것이다.

따라서 사회문화적 맥락을 인지적 측면에서 환기하고 이해하는 것도 중요하지만, 교사는 학습자들에게 소통 주체 간의 대화를 회고하면서 사회문화적 맥락이 시 해석에 어떻게 작용하였는지, 본인이 환기했거나 동료 학습자들 간의 토의를 통해 획득하게 된 사회문화적 맥락들이 시를 이해하는 데에 어떻게 도움이 되었는지를 능동적으로 재검토할 수 있게 유도할 필요가 있다. 이러한 교육 내용을 실현하기 위해, 교사는 학습자들이 기존에 가지고 있는 사회문화적 맥락을 충분히 환기하게 한 다음 시를 읽으면서 '중요한 작용 역할을 한 사회문화적

61) 구인환, 『문학교육론』, 삼지원, 2008, 251쪽.

맥락이 무엇인지', '이를 어떻게 발견하고 조직하게 되었는지', 그리고 '사회문화적 맥락을 바라보는 시각이 어떻게 변하였는지' 등의 성찰이 필요한 부분을 유의하도록 하는 것이 좋다. 뿐만 아니라 소통 과정에 대한 재검 과정이 더 효율적으로 이루어지도록 학습자들로 하여금 본인의 성찰 과정을 입증할 수 있는 근거를 제시하게 하는 것이 필요하다. 또한 학습자들이 새롭게 알게 된 사회문화적 맥락과 기존의 사회문화적 맥락을 연관 짓거나 비교함으로써 맥락 간의 동질성 및 차이성을 분명하게 인식하여, 시 텍스트에 대한 이해를 확장시키고, 심화시킬 필요가 있다.

이런 측면에서 본 연구에서는 학습자들로 사회문화적 맥락 주제 간의 소통 과정을 재검토할 때의 성찰 방향을 다음과 같이 구체화시킬 수 있다고 본다.

첫째, 텍스트를 이해하는 과정에 대한 성찰이다. 학습자들로 하여금 성찰 과정을 수행하게 할 때, 텍스트 내용에 대한 이해를 반복해서 설명하는 것보다 읽기 과정에서 어떤 어려움과 부딪혔는지, 이와 같은 어려움이 어떠한 이유로 발생하였는지, 그리고 어떤 방법이나 계기를 통하여 문제를 해결했는지 등에 대해 고찰하게 함으로써 텍스트를 이해하는 과정에 대한 통찰력을 얻을 수 있도록 유도하는 것이 필요하다.

둘째, 사회문화적 맥락의 작용·교섭 과정에 대한 성찰이다. 먼저, 학습자에게 성찰을 수행하게 하면서 역사 배경, 문화적 요소 등의 측면에 관련된 지식이 시 읽기 과정에 어떤 영향을 미쳤는지에 유의하도록 이끄는 것이 좋다. 그다음 본인이 가지고 있는 사회문화적 맥락과 관련된 지식이 충분했는지, 혹은 어떤 부분이 부족했는지를 스스로 반성할 수 있게 유도할 필요가 있다. 마지막으로, 학습자 본인이 이미 지니고 있는 사회문화적 맥락과 새로 파악하게 된 사회문화적 맥락 간에 어떤 연관성이 있는지, 그리고 본인이 이러한 연관성을 어떻게 인식하고 수용하였는지에 대해 고찰할 수 있도록 하는 것이 좋을 것이다. 이와 같은 검토·성찰 과정을 통해 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락에 대해 더 명확하게 인지하게 할 수 있을 뿐만 아니라, 한국의 사회문화적 맥락의 고유성과 특수성을 더 잘 이해하면서 본인의 사회문화적 맥락장을 보다 더 타당하게 구축하도록 도울 것으로 판단된다.

(2) 사회문화적 맥락 간 상호교차 지점의 모색

한국 현대시에 대한 기본적인 이해가 이루어진 다음에, 학습자들은 이미 파악한 내용과의 대화를 적극적으로 시도한다. 이러한 대화를 통해 학습자들이 가지고 있는 텍스트에 대한 이해가 심화되며, 각자가 자기만의 새로운 해석 텍스트를 구성하게 된다. 가다머(Gadamer)는 이해의 논리를 대화의 구조와 동일시한다. 그는 "이해의 진정한 경지는 도야(陶冶, 教養, Bildung)"⁶²⁾라고 설명하면서 독자와 텍스트 사이에 일어난 대화적 관계를 "질문과 대답의 변

증법적 순환 기제"⁶³⁾라고 제시하였다. 그는 독자와 텍스트가 대화하는 과정이 바로 텍스트가 제기한 여러 질문에 대답하는 과정이라고 보고, 질문의 범위와 영역에 따라 이해의 지평이 확대되고 심화되며, 그에 따라 해석 텍스트의 폭도 그만큼 넓어진다고 주장하였다.

텍스트 내적 사회문화적 맥락은 텍스트에 현재(顯在)되지만, 대부분의 경우에 시의 의미 구성을 좌우하는 텍스트 외적 사회문화적 맥락은 부재(不在)하며, 텍스트 외적인 담지체의 상관관계와의 유추를 통하여 드러나게 되는 경우가 많다. 학습자들이 사회문화적 맥락을 정의적으로 성찰하면서 시를 이해한다는 것은 사회문화적 맥락의 의미를 구체화시키는 과정이자 현재(顯在=담지체)를 통하여 부재하는 사회문화적 맥락을 유추하면서 그의 숨겨진 의미까지 발견하는 과정⁶⁴⁾이라고 볼 수 있다.

학습자가 부재하는 사회문화적 맥락에 대해 성찰하는 것은 사회문화적 맥락과 일종의 '거리 두기(distanciation)' 관계를 유지하는 것으로 볼 수 있다. 이는 또한 "숲 밖에서 숲을 조망하는 활동"⁶⁵⁾으로 비유될 수 있는 것으로, 사회문화적 맥락과 잠시 떨어져, 타자로서의 의미를 음미하는 과정이라고 할 수 있다. 특히 중국인 학습자들이 사회문화적 맥락을 성공적으로 성찰하기 위해서는 새로 파악하게 된 한국의 사회문화적 맥락만을 깊이 있게 이해하는 것에만 그치는 것이 아니라, 동시에 모국의 사회문화적 맥락까지도 폭넓게 조망할 수 있어야 한다. 더 나아가 텍스트에 대한 이해와 자기 이해, 자문화와 타문화에 대한 이해, 그리고 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 폭넓은 융합까지 추구해야 한다. 여기에서 말하는 융합의 의미는 여과 없는 단순한 결합이나 혼합이 아니라, 한국의 사회문화적 맥락의 고유성과 양국의 사회문화적 맥락 간의 상관관계를 충분히 이해하되 더 높은 차원에서 조망하는 자세로 비슷하면서도 또 서로 다른 양국의 사회문화적 맥락들을 추려내 그들 간의 상호교차 지점을 모색하는 것으로 해석될 수 있다.

문학교육의 기본적인 속성은 "문학을 통하여 학습자들로 하여금 체험의 확대 및 심화를 경험하게 한다는 것"이라고 본다면, 이 속성을 가능하게 하는 전제는 바로 "총체적 안목(안목의 포괄성)의 확보" 및 "개인적 관점의 수립"⁶⁶⁾에 있다고 할 수 있다. 이른바 '총체적 안목'은 인

62) E. Husserl, *Experience and judgment : investigations in a genealogy of logic*, J. S. Churchill, K. Ameriks (trans.), Northwestern University press, 1973, p.83. 진권장, 『교수·학습 과정의 재개념화』, 한국방송통신대학교출판부, 2005, 341쪽 재인용.

63) H-G. Gadamer, *Truth and Method*, Sheed & Ward, 1993.

64) 연구자가 가다머가 제기한 '언어의 사변성'이라는 개념을 빌려 사회문화적 맥락에 기반한 텍스트의 재구성에 대해 정의를 내린 것이다. 가다머에 따르면 사변성이란 의미의 구체화 과정이라고 할 수 있다. 이것은 단어의 제한된 가능성이 무한한 의미로 지향됨을 의미하며, 말해진 것은 말해지지 않은 것을 무한정 동반함을 의미한다. 즉 언어의 사변성이란 언어적 표현의 유한성과 언어적 의미의 무한성의 변증법적인 만남이라 할 수 있다. H-G. Gadamer, *Truth and Method*, Sheed & Ward, 1993, p.469.

65) P. Ricoeur, *Imagination as a Philosophical Problem*, *Nous* Vol.15 No.1, Blackwell Publishers, 1981, p.53.

간의 다양성에 비추어 세계를 두루 통찰할 수 있는 능력으로 간주할 수 있다. '아는 만큼 보인다'라는 말이 시사하듯이, 사실을 많이 알면 알수록 개개의 대상이 지닌 의미를 더 다양하고 깊이 있게 이해할 수 있으며, 여러 대상들을 그 다양한 실상에 비추어 이해할 수 있게 해준다. 이에 대응하는 '개인적 관점의 수립'이라는 것은 문학이 추구하는 가치의 다양성에 대한 이해를 바탕으로 관점의 상대성과 개별성을 이해하고, 이러한 이해를 기반으로 자기 자신의 관점을 확립하는 것으로 설명될 수 있다. 개인적 관점은 남들과 동떨어진 데에서 살거나 홀로 자기를 고집하는 데에서 얻어지는 것이 아니라, 남의 생각을 두루 알고, 보다 더 깊이 있게 생각하고 터득하는 데에서 얻어진다.

상술한 이념을 바탕으로 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 교육의 본질을 따져보자면, 사회문화적 맥락에 대한 교육은 단순히 학습자들에게 사회문화적 맥락의 개념을 알려주고, 이를 활용하여 시를 읽게 하는 데에만 그쳐서는 안 된다. 그보다 더 나아가 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락을 정의적으로 수용하게 하되, 사회문화적 맥락과 거리를 두면서 이를 다양한 각도에서 바라보게 하고, '인식'을 '이해'로, '현상'을 '본질'로, '수용'을 '육화(肉化)'로 단계적으로 사회문화적 맥락을 바라볼 수 있는 느낌, 즉 '총체적 안목'까지 형성시켜 주어야 한다.

Ⅲ장에서 학습자들이 사회문화적 맥락에 대해 성찰하면서 시 텍스트를 내면화하는 과정을 잘 살펴보면, 대부분의 학습자들은 텍스트에 대한 비판적 이해를 통해 한국의 사회문화적 맥락을 새롭게 이해하거나 이전보다 더 깊이 이해하게 되는 경우가 빈번했다. 뿐만 아니라, 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 차이에 대한 인식에 기반하여 시적 표현의 특성과 단순한 문화적 차이에 집중하여 분석하는 양상도 나타났다. 그러나 대부분의 학습자들은 단순히 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 차이를 인식하는 수준에 그쳤다는 한계 또한 발견할 수 있었다. 이러한 차이를 내면화하면서 더 높은 차원에서 다른 사회문화적 맥락을 조망하고 융합시킬 수 있는 능력은 여전히 부족한 것으로 나타났다. 심지어 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 매우 부족한 일부 재중 학습자들은 사회문화적 맥락 간의 동질성과 차이를 성찰하는 것조차도 힘들어한다는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 학습자들이 서로 다른 사회문화적 맥락을 조망하고 융합시킬 수 있는 능력을 키우는 것이 꼭 필요하며, 능동적 읽기 주체와 문화적 주체로서 서로 다른 사회문화적 맥락 간의 결합점(結合點)을 스스로 찾아내고, 상상력과 통찰력을 발휘하여 사회문화적 맥락에 기반한 창의적인 시 텍스트를 재구성할 수 있게 훈련을 시켜야 한다.

학습자들이 사회문화적 맥락을 조망하고 상호교차 지점을 모색해 내는 과정에는 어느 정도의 통찰력과 상상력이 필요하다. 학습자 개개인의 마음속에는 다양한 사회문화적 맥락이 있

66) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판문화원, 2013, 46-47쪽.

고, 그들은 독창적인 아이디어를 발휘하여 연관성 있는 사회문화적 맥락들 간의 융합 지점을 탐구하는 능력도 갖추고 있다. 그러나 이러한 아이디어와 능력들은 잠재적인 상태로 존재하고 있으므로 이를 활용하기 위해서는 적당한 교수-학습 수단을 통해 이를 수면 위로 끌어올릴 수 있어야 한다. 따라서 교사는 학습자들로 하여금 능동적으로 맥락 간의 상호교차 지점을 찾아낼 수 있도록 인도해 주어야 한다. 실제 문학 교실에서 다양한 접근법이 활용될 수 있지만, 이 교육 내용을 수행하는 데에 있어서 특히 주의해야 할 주안점은 다음과 같다.

첫째, 사회문화적 맥락에 대한 의식의 지향성을 명확하게 해야 한다. 여기서 말하는 지향성이란 학습자가 사회문화적 맥락 간의 상호교차 지점을 파악하는 방향이라고 이해될 수 있다. 두 가지 사물을 비교할 때 어떠한 참조 기준이 활용되듯이, 사회문화적 맥락 간의 교차 지점을 파악할 때에도 명확한 기준이 있어야 한다는 것이다. 따라서 학습자들로 하여금 스스로 기준을 구안(構案)해 내게 하며, 본인의 사유와 이 기준을 어떻게 조합을 시킬 수 있는지에 대해 숙고하게 할 필요가 있다.

둘째, 창의성을 발휘할 수 있는 계기를 만들어주어야 한다. 사회문화적 맥락 간의 상호교차 지점을 모색할 때에는 개별 사회문화적 맥락에 대한 이해도 중요하지만 다른 한편으로 학습자들이 본인의 창의력을 얼마나 그리고 어떻게 발휘하는지도 아주 중요한 요인이 된다.⁶⁷⁾ 따라서 교사가 교육 내용을 구체적으로 전수하기 전에 "학습자들에게 아이디어를 생각해 내는 기본 원리를 미리 알려주고, 준비 활동을 마련하며, 경쟁을 유도함"⁶⁸⁾으로써 아이디어의 양과 질을 향상시키고 창의적인 시 읽기 활동을 구조화할 필요가 있다.

(3) 사회문화적 맥락 기반의 미적 탐구

어떤 수단으로 현대시를 교육하든지 간에, 교육의 궁극적인 목적은 무엇보다도 학습자들로 하여금 '수동적으로 의미를 파악하는 자'에서 '능동적으로 의미를 생산하는 자'로 스스로의 위상을 변화시키도록 하는 것이다. 뿐만 아니라 학습자들로 하여금 "정의적 사고력"⁶⁹⁾을

67) 아마빌(Amabile)에 따르면 창의성은 영역 관련 기능(domain-relevant skills), 창의성 관련 기능(creativity-relevant skills), 과업 동기(task motivation), 창의적 행동을 위한 환경(creative environment) 등의 네 가지 요소로 구성된다고 한다. 그 가운데에 영역 관련 기능은 특정한 영역에 관련된 소질과 지식을, 창의성 관련 기능은 창의적 사고 능력, 즉 새로운 관점에서 보는 능력이나 주어진 문제를 창의적으로 해결하는 능력을 가리킨다. 정종진, 「창의성에 대한 다원적 접근과 그 교육적 시사」, 『초등교육연구논총』 18권 3호, 대구교육대학교 초등교육연구소, 2003.

68) E. P. Torrance, *Why Fly?: A Philosophy of Creativity*, 이종연 역, 『토랜스의 창의성과 교육』, 학지사, 2005, 25쪽.

69) 윤여탁, 「시 교육과 사고력의 신장」, 김은전 외, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001, 28-29쪽.

발휘하게 하고, 시에 대한 반응·판단·수용을 통해 자신을 돌아보게 하며, 새로운 지평을 확장하도록 하여 "시 해석의 즐거움을 체험하게 하는 것"⁷⁰⁾도 상당히 중요하다. 이러한 교육 목적을 달성하기 위해 학습자들이 "시의 정서와 형상을 체험하고 내면화하는 과정"⁷¹⁾이 매우 중요하며, 시 텍스트의 표면적 의미를 넘어, 심미적·정서적 의미에 대한 파악이 요구된다.

학습자들의 시 읽기는 심미적 속성을 지니며, 정보의 획득보다는 "정서적 울림의 인식을 추구하는 행위"⁷²⁾라고 할 수 있다. 따라서 학습자는 시 읽기 과정에서 남다른 상상력을 통해 시의 의미를 스스로 창출하는 비판적·주체적 시 읽기를 수행해야 할 뿐만 아니라,⁷³⁾ 문학 작품을 읽는 독자로서 시에 대해 미적으로 탐구하고, 시를 중심으로 하는 미적 체험을 수행할 필요가 있다. 문학교육에서의 미적 탐구는 일종의 심미적 체험으로 볼 수 있는데, 이는 학습자가 작품에 구현된 미적 가치를 향유하고, 이를 자신의 심미적 체험으로 전환하는 과정이다. 미적 탐구는 종종 학습자가 자신의 감정을 작품 속의 주체에 이입하는 순간부터 일어난다고 볼 수 있다.

외국인이라는 타이틀 아래에 있다고 해서 중국인 학습자들이 심미적으로 시를 읽어내지 못하는 것은 아니다. 성인 학습자로서의 그들은 텍스트에 대해 풍부한 배경지식을 가지고 있으며 모국의 문학과 역사 교육을 통해 상당한 문학 능력을 갖추었다고 볼 수 있다. 따라서 중국인 학습자들은 시의 기본적인 의미를 파악한 다음, 미적 차원에서 시 텍스트를 바라보고 시에 대한 심미적 반응을 활발하게 불러일으킬 수 있다고 본다.

Ⅲ장에서 두 집단의 학습자들이 쓴 감상문들을 잘 살펴보면, 대부분의 학습자들은 시 텍스트를 비판적으로 이해할 수 있었고, 사회문화적 맥락과 연관 지으면서 텍스트를 심도 있게 분석하는 경우도 자주 나타났다. 한국의 사회문화적 맥락에 대한 이해가 점점 풍성해지면서 시에 대한 견해도 다양해지고, 중국의 사회문화적 맥락에 대한 이해와 결부시키면서 한국의 사회문화적 맥락이 가지고 있는 위상과 특수성도 인식할 수 있었다.

그러나 많은 학습자들이 새로운 사회문화적 맥락을 파악하고 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 동질성과 차이성을 탐구하는 것에만 집중하다 보니, 오히려 텍스트에 대한 심미적 반응은 그다지 활성화되지 못했다. 시 텍스트에 대해 미적 탐구를 수행했을 때, 이를 개인적인 경험과 결부시키는 경우는 적었으며, 사회문화적 맥락에 대한 정의적 이해를 바탕으로 하여 시 텍스트의 미적 특성과 결부시키는 능력 또한 여전히 부족해 보였다. 이와 같은 결과가 나타난 원인에는 우선 학습자들의 개인적인 문학적 감수성의 저하, 문학 읽기 경험의 부족 등이 밀접한 관련이 있을 수 있다. 그러나 이 밖에도 평소의 한국 문학 수업 시간에 문학 작

70) 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, 214쪽.

71) 박인기, 『문학교육과정의 구조와 이론』, 서울대학교출판부, 1996, 360쪽.

72) 이대규, 『문학교육과 수용론』, 이화문화사, 1998, 360쪽.

73) 유성호, 『현대시 교육론』, 역락, 2006, 31쪽.

품을 감상하고 문학의 아름다움을 탐구하는 시선으로 시를 읽게 하는 훈련이 거의 이뤄지지 않았다는 점도 중요한 요인이 된다. 따라서 교수-학습 과정에서 교사가 학습자의 개인적 경험을 활성화시키고, 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락의 입장에서 시 자체로서의 아름다움을 탐구하고 평가하게 하는 교육 내용이 마련될 필요가 있다.

사회문화적 맥락을 중심으로 하는 시 읽기 교육이지만, 문학교육의 주요 내용으로써 "심미적(aesthetic) 사고력"⁷⁴⁾을 함양시키는 것 역시 간과해서는 안 된다. 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락에 대한 정의적 인지와 시 텍스트에 대한 미적 탐구를 조화롭게 결합하게 하고, 심미적 체험을 통해 시 텍스트의 미적 가치를 발견해내게 하는 것도 사회문화적 맥락에 기반한 현대시 읽기 교육의 중요한 일환이 된다고 할 수 있다. 따라서 교사가 실제 교수-학습 과정에서 학습자들로 하여금 '사회문화적 맥락에 대한 정의적 이해', '개인적 경험', 그리고 '시 텍스트에 대한 미적 탐구'라는 이 세 가지 측면을 시 읽기 과정에 융합시킬 수 있도록 도와주어야 하며, 사회문화적 맥락과 '아름다운 시 읽기'와의 결합점(結合點)을 적극적으로 모색할 수 있도록 인도해 줄 필요가 있다.

74) 심미적 인식은 지각적 인식(perceptual)의 한 유형이다. 인간의 인식은 개념과 같은 상징의 매개에 의한 명제적 인식 과정과 지각적 인식 과정으로 대변될 수 있다. 지각적 인식 과정은 특별히 선택된 시각에서가 아닌 직접적 지각으로서 속에 숨어 있는 잠재하는 가능성, 본질, 의미를 인지해 가는 과정이다. 미적 체험을 통해 의미를 발굴해서 지각하는 것을 미적 앎(aesthetic knowing)이라고 부르고, 그 앎을 발굴해 가는 정신 과정을 지각적 사고라고 부를 수 있다. 한명희, 『교육의 미학적 탐구』, 집문당, 2002, 177-178쪽.

V. 결론

지금까지 중국 대학교에서의 한국 현대시 교육은 한 편의 시 텍스트를 중심으로 하여 그의 의미를 기계적으로 해석하고, 교사가 학습자들에게 필요한 언어적, 문화적 지식을 일방적으로 전달하는 방식으로 이루어졌다. 이와 같은 수동적인 교수-학습 과정에서는 학습자들이 가지고 있는 풍부한 선험적 지식이 제대로 활용되지 못하고, 학습자들이 능동적으로 시를 해석하는 능력이 약화되며, 분석적 사고의 폭이 또한 좁아진다. 뿐만 아니라, 시 해석의 어려움에 부딪힐 때 발생하는 각종 문제의 해결책을 궁리하고 본인의 힘으로 난관들을 극복하려는 의욕과 능력의 부족으로 인해, 학생들은 시 읽기를 거부하고, 읽게 되더라도 표준 해석만을 외우는 '죽은 시 공부'를 하게 된다. 이와 같은 교수-학습의 악순환 속에서 시 텍스트의 사회성은 비교적 가볍게 여겨지며, 현재까지 텍스트와 사회문화적 맥락 간의 연관성을 강조하는 접근은 이루어지지 못하였다고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 중국인 학습자들이 사회문화적 맥락이 한국 현대시 의미 구성 과정에서 발휘하는 중요한 역할을 주지하고 사회문화적 맥락 중심으로 시를 읽는 것이 효과적이라고 판단하여, 구체적인 교육 목표를 제시하고, 그에 따른 교육 내용을 구체적으로 마련하였다.

문학 교실에서 학습자는 의미 실현의 주체가 되어야 하며, 학습자와 텍스트, 학습자와 교사, 학습자와 학습자 간의 의사소통과 상호작용이 활발하게 일어나야 한다는 점에 대해서 그 누구도 이의를 제기하지 않을 것이다. 그러나 이러한 상호작용이 어떻게 시작될 수 있을지, 어떤 내용으로 이루어질 수 있을지, 또 무엇을 지향해야 할지에 대해서는 여전히 명확한 답이 제시되지 못하고 있다. 특히 중국인 학습자들을 대상으로 효과적인 현대시 교육을 수행하려면, 무엇보다 학습자들의 이해의 특성을 고려해야 하고, 학습자들로 하여금 시 텍스트를 효과적으로 수용하도록 교수-학습 전략들을 다양하게 모색하려는 자세가 중요하다. 다시 말해, 성공적인 현대시 교육의 중심에는 학습자가 있으며, 효과적인 시 교육 방법의 모색은 학습자에 대한 관심과 배려로부터 출발해야 한다.

중국인 학습자들은 부족한 언어 능력에 비해 비교적 풍부한 배경지식을 가지고 있고, 성인 학습자로서 발달된 인지능력을 갖추었으며, 모국의 문학교육을 통해 길러진 시의 장르적 특성에 대한 이해가 깊고, 어느 정도의 심미적 감상 능력도 지니고 있다. 이 많은 장점들과 대비적으로, 학습자들은 한국 현대시를 읽은 경험이 상대적으로 적고, 한국의 사회문화적 맥락에 대해 잘 모르거나 불완전하게 알고 있는 경우가 많다는 어려움을 지니고 있다. 따라서 학습자들은 시를 읽을 때 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 충돌을 경험할 수밖에 없고, 한국의 사회문화적 맥락 지식의 빈틈을 모국의 사회문화적 맥락으로 메우려는 시도를 하게 된

다. 따라서 본 연구에서는 다양한 실험 절차를 통하여 학습자들로 하여금 사회문화적 맥락이 시의 의미 구성 과정에서 발휘하는 중요한 역할을 스스로 지각하게 하고, 다양한 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 탐구하게 하여, 능동적으로 사회문화적 맥락에 대해 성찰할 수 있도록 하였다. 이와 같은 시도들을 통하여 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기 교육의 가능성이 충분히 입증되었으며, 학습자들의 능동성과 창의성을 자극하고 타당한 시 해석을 도출시키는 효과적인 시 읽기 방법이 충분히 될 수 있다는 것을 명확하게 확인할 수 있었다.

상술한 연구 결과의 도출 과정을 회고하고, 전반적인 연구 과정과 구체적인 연구 내용을 재검토하기 위하여 본 연구의 흐름을 다음과 같이 정리하고자 한다.

먼저, 문헌 연구를 통하여 시 읽기에서의 사회문화적 맥락의 정의와 특성을 재조명하였으며, 사회문화적 맥락의 4가지 구성 요소를 구체적으로 다루어보았다. 본 연구에서 중점적으로 다룬 사회문화적 맥락은 '문학 소통 주체들의 의도적 조화가 필요한 맥락'으로서 시 텍스트의 생산 및 수용 과정에 깊이 관여할 뿐만 아니라, '공동체'의 성격을 띠며, 한 사회 공동체 내에서 공유되는 시대정신, 상징체계, 신념, 태도, 행위 패턴, 문화적 규칙 등과 같은 추상적 구성물로서 '시 해석에 필요한 다른 지식들을 메타적으로 연결'해 준다.

사회문화적 맥락은 읽기 맥락 작용 층위의 피라미드의 꼭대기에 위치하면서 '의미 구성의 상위 조정성'을 지니며, 한 문화적·사회적 공동체의 대언체(代言體)로서 '복합성 및 독자에 의한 조화 가능성'을 가진다. 또한 읽기 맥락의 하위 구성 요소의 일원으로서의 사회문화적 맥락은 동(動)적인 개념이면서 시의 의미 구성 과정에 '지속적으로 작동 가능'하며, '확장 및 조절 가능'이라는 성격을 띤다.

또 다른 한편으로, 사회문화적 맥락은 고정적인 틀에 갇혀 있는 것이 아니라, 상당히 광범위한 개념이기 때문에, 시의 의미 구성 과정에 다양한 층위로 작동한다. 사회문화적 맥락이 시 읽기 과정에 작용하는 방식과 과정을 보다 더 면밀히 살펴보기 위하여, 본 연구에서는 그의 층위를 문학 소통 과정에 참여하는 실체(實體)로서의 시 텍스트와 독자를 중심으로 하여, '텍스트 내적인 사회문화적 맥락', '텍스트 외적인 사회문화적 맥락', '독자 개인의 사회문화적 맥락', 그리고 '독자가 속한 사회 공동체의 사회문화적 맥락'의 네 가지로 구분하여 다루었다.

시 읽기에 있어서 사회문화적 맥락의 작용 방식을 이론적인 측면에서 구체화하기 위하여, 본 연구에서는 '사회문화적 맥락 담지체(社會文化的脈絡擔持體, sociocultural-context representation)'라는 개념을 새로 도입하였다. 시 텍스트 표면에 나타나 있는 사회문화적 맥락의 재현(再現)으로서의 담지체는 시 텍스트 내·외적 사회문화적 맥락을 지시하는 역할을 담당하며, 사회문화적 맥락 중심의 시 읽기를 잘 이룰 수 있도록 통로를 제공해 준다. 기존의 시 읽기와 관련된 논의들을 검토한 뒤, 본 연구에서는 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 단계를 '사회문화적 맥락 담지체의 발견', '사회문화적 맥락 간 긴장 관계의 탐구', 그리고 '사

회문화적 맥락장의 구축' 등의 세 가지로 도출하였다. 더 나아가, 이상의 논의들을 바탕으로 하여 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 교육의 의의를 '능동적 의미 구성 및 역동적 시 읽기의 촉진', '이해 심화 및 해석 타당성의 제고', 그리고 '문화 간 의사소통 능력과 상호문화 능력의 신장'의 세 가지 측면으로 구체화하였다.

그 다음으로, 본 연구의 방법론이 어느 정도의 실현 가능성과 효과를 지니고 있는지를 살펴 보기 위해, 중국인 학습자들을 '재한 중국인 유학생 집단'과 '중국 대학교 한국어과 재학생 집단'으로 나눠, 각 집단을 대상으로 '1:1 면접 실험'과 '모둠 토의 실험'을 진행하였다. 두 집단에 속한 학습자들이 산출한 '사고 구술 내용', '집단 토의 내용', '(추가)심층 인터뷰 내용', '사후 감상문 내용' 그리고 '연구자 피드백 내용' 등 다양한 자료에 대한 분석을 통해 중국인 학습자들의 시 읽기 양상을 체계적으로 분류 및 분석할 수 있었다.

두 집단의 중국인 학습자들이 산출한 시 읽기 양상을 분석한 결과, 사회문화적 맥락에 기반한 시 읽기 방법은 학습자들의 역동적인 사고를 이끌어내고, 시 해석 과정의 어려움을 해소시켜주며, 시의 의미 구성을 돕는다는 것을 명확하게 발견할 수 있었다. 뿐만 아니라 한국과 모국의 사회문화적 맥락 간의 긴장 관계를 탐구하는 것이 학습자들이 시 텍스트의 의미를 심층적으로 이해하는 데에 도움을 준다는 것도 입증되었다. 더불어 학습자들이 다양한 사회문화적 맥락 간의 교섭을 경험하고 사회문화적 맥락에 대해 성찰함으로써 시 텍스트의 의미를 확장해 나가고, 본인이 기존에 가지고 있는 사회문화적 맥락장을 보다 더 정교하게 구축하는 양상도 함께 나타났다.

마지막으로, 중국인 학습자들이 산출한 다양한 시 읽기 양상들을 바탕으로 하여, 본 연구에서는 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육의 목표를 정립하고, 실제 교수-학습 과정에서 어떤 교육 내용을 수행해야 하는지를 고안해 낼 수 있었다. 종합적으로 정리해보자면, 본 연구에서 사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시의 교육 목표를 각 시 읽기 단계에 따라 '사회문화적 맥락 이해에 따른 시 읽기 능력의 신장', '사회문화적 맥락 간 긴장 관계의 탐구에 따른 문화 분석 능력의 함양', 그리고 '자발적 사회문화적 맥락장의 구축에 따른 개인적 주체성의 확립'의 세 가지로 설정하였다.

각 교육 목표를 달성하기 위한 구체적인 교육의 설계를 위하여 본 연구에서는 '사회문화적 맥락에 대한 학습자의 인지적 이해', '사회문화적 맥락에 대한 학습자의 의도적 선택', 그리고 '사회문화적 맥락에 대한 학습자의 정의적 내면화'의 세 가지 교육 내용을 도출하였다. 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 인지적 이해는 다시 '담지체의 확인과 사회문화적 맥락의 환기', '개인적 경험의 활성화'를 통한 사회문화적 맥락의 선택, '사회문화적 맥락 간 상관관계의 파악'의 세 가지 교육 내용으로 구체화시켰으며, 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 의도적 선택은 '담지체의 심층적 의미에 대한 탐구', '문화적 기억에 대한 반추', '사회문화적 차이 발생 원인

에 대한 규명'으로 나뉘 각각 논의하였다. 마지막으로 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 정의적 내면화는 '사회문화적 맥락 주체 소통 과정의 재검토', '사회문화적 맥락 간 상호교차 지점의 모색', 그리고 '사회문화적 맥락 기반의 미적 탐구'의 내용으로 나뉘 구체적으로 다루었다.

사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육 방법은 시 교육의 한계를 극복하고, 학습자의 주체성과 능동성을 확대할 수 있는 방법으로서 의미를 지닌다. 특히 성인 중국인 학습자들의 배경 지식과 문학 읽기 능력을 고려하여, 주관능동성을 발휘함으로써 시를 깊이 읽게 한다는 점에 대해 긍정적으로 평가할 수 있다. 더 나아가 학습자들로 하여금 시 텍스트의 의미를 자기화할 수 있게 도와주고, 문화 능력과 문학 능력을 통합적으로 신장시키는 데에 있어서 좋은 방법이 될 것이라고 판단된다.

사회문화적 맥락 기반의 시 읽기 교육 방법은 어떤 기준으로 텍스트를 선정하는가, 또한 무엇을 목표로 삼아 교수-학습 절차와 방법을 어떻게 마련하는가에 따라서 더 확장된 방법으로 나아갈 수 있다. 예를 들면, 학습자들이 이해하기 어려워하는 한 부분의 의미를 가르치기 위해 연관된 사회문화적 맥락을 도입할 수도 있고, 역으로 중국의 사회문화적 맥락을 도입하여 학습자들로 하여금 동질성과 차이성을 지니는 한국의 사회문화적 맥락을 재인식하게 할 수도 있다.

본 연구에서는 학습자가 스스로 의미 구성을 하는 첫 단계에서부터 도움을 주기 위해 사회문화적 맥락이 풍부하게 드러나는 텍스트를 선정하였지만, 이 방법을 이용하여 다른 난해한 시 텍스트를 이해시키는 데 있어 더 넓은 관점에서의 접근이 가능할 것이다. 학습자가 시의 특정한 부분과 시적 사상을 더 깊이 이해할 수 있도록 하기 위해 사회문화적 맥락과 관련된 자료들을 제시할 수 있을 것이며, 하이퍼텍스트와 매체의 활용은 더욱 손쉽고 풍부한 자료의 구성을 가능하게 할 것이다. 특히 학습자들의 사회문화적 맥락에 관한 인식을 지속적으로 이끌어내어 다양한 사회문화적 맥락을 환기하는 습관을 기를 수 있도록 교수-학습이 이루어져야 할 것이다. 앞으로 후속 연구를 통해, 더 다양한 접근이 깊이 있게 이루어지길 기대한다.

<참고 문헌>

■전집 및 시집 자료

- 권영민 편, 『김소월 시전집』, 문학사상사, 2007.
권영민 편, 『윤동주 전집』, 문학사상사, 2017.
김규동, 『김규동 시전집』, 창비, 2011.
최동호 편, 『한용운 시전집』, 서정시학, 2014.
최동호·김문주·김종훈 편, 『백석문학전집-시』, 서정시학, 2017.
황지우, 『새들도 세상을 뜨는구나』, 문학과지성사, 1995.

■국내 논저

- 강민규, 「독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2016.
강성영, 「새로운 교육과정에 따른 프랑스 문화 교육의 목표 및 내용 구성 방안」, 『프랑스어문교육』 20호, 한국불어불문학회, 2005.
고위공, 『해석학과 문예학』, 서린문화사, 1983.
고정희, 「시의 정서와 기분에 대한 연구」, 『문학치료연구』 14호, 한국문학치료학회, 2010.
고형진, 『백석 시 바로 읽기』, 현대문학, 2006.
구모룡, 「한국 근대 문학유기론의 담론 분석적 연구」, 부산대학교 대학원 박사학위논문, 1992.
구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 2012.
구인환·구창환, 『문학의 원리』, 법문사, 1973.
권영문, 「맥락과 의미에 관한 연구」, 계명대학교 대학원 석사학위논문, 1996.
권혁웅, 「1980년대 시의 알레고리 연구-‘광주’의 시적 형상화를 중심으로」, 『한국근대문학연구』 19호, 한국근대문학회, 2009.
권혁준, 『문학이론과 시 교육』, 박이정, 1997.
김 옴, 「중국어권 고급학습자를 위한 한국 현대시 교육 방법 연구-번역과 비교문학을 중심으로」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 2006.
김남희, 「문학독서의 '거리두기'와 비판적 읽기」, 『새국어교육』 116호, 한국국어교육학회, 2018.
김대행 외, 『고려시가의 정서』, 개문사, 1985.

- 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판문화원, 2013.
- 김대행, 『문학교육 뜯짜기』, 역락, 2006.
- 김덕영, 『게오르크 짐멜의 모더니티 풍경 11가지』, 도서출판 길, 2007.
- 김도남, 「독자의 의미 표상 방법 고찰」, 『한국초등국어교육』 25호, 한국초등교육학회, 2004.
- 김도남, 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문, 2002.
- 김도남, 「텍스트 타자와 독자 자아-레비나스의 타자 철학을 중심으로」, 『새국어교육』 114호, 한국국어교육학회, 2018.
- 김무길, 『존 듀이 교육론의 재조명』, 한국학술정보, 2014.
- 김미선, 「맥락 중심 문학교육 방법 연구」, 부경대학교 대학원 박사학위논문, 2010.
- 김미혜, 「지식 구성적 놀이로서의 시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2007.
- 김봉순, 「독서교육에서 비판의 성격과 지도 내용」, 『독서연구』 19호, 한국독서학회, 2008.
- 김봉순, 「읽기 교육 내용으로서의 지식」, 『국어교육학연구』 25호, 국어교육학회, 2006.
- 김성진, 「문학 교수-학습 방법론 연구」, 『국어교육학연구』 21호, 국어교육학회, 2004.
- 김수진, 「문학작품을 활용한 한국언어문화교육 연구-맥락 활성화에 기반한 수업 사례를 중심으로」, 『한국어교육』 20권 3호, 국제한국어교육학회, 2009.
- 김순임, 「이문화간 의사소통 능력의 개념에 대한 고찰」, 『독일언어문학』 29호, 한국독일언어문학학회, 2005.
- 김양희, 「학습자 중심의 프랑스어 읽기 교육 방안 연구: 심화된 읽기에서 확장적 읽기로의 이행」, 부산대학교 대학원 박사학위논문, 2015.
- 김연지, 한용수, 「한-중 유교의 발전과 교육에 미친 영향」, 『철학사상문화』 23호, 동국대학교 동서사상연구소, 2017.
- 김영구·김시준, 『중국현대문학론』, 한국방송통신대학교출판부, 2002.
- 김용운, 「원형사관으로 본 한국의 미래」, 『광장』 187호, 세계평화교수협의회, 1989.
- 김용직·장부일, 『현대시론』, 한국방송통신대학교출판부, 1994.
- 김우창, 『궁핍한 시대의 시인』, 민음사, 1973.
- 김옥동, 『수사학이란 무엇인가』, 민음사, 2003.
- 김운찬, 『현대기호학과 문화분석』, 중문, 2014.
- 김유미, 「연관 텍스트를 활용한 읽기의 맥락 이해 지도 방안 연구」, 『우리어문연구』 46호, 우리어문학회, 2013.
- 김은전 외, 『한국 현대 시사의 쟁점』, 시와시학사, 1996.
- 김인환, 『현대시란 무엇인가』, 현대문학, 2011.

- 김정우, 「시 해석 교육 내용 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2004.
- 김정우, 「시를 통한 한국 문화교육의 가능성과 방법」, 『선청어문』 29호, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 2001.
- 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006.
- 김정현, 「자문화중심주의와 해석학적 타자 이해」, 『해석학연구』 34호, 2014.
- 김종률, 「국어과 정의적 사고의 유형화 연구」, 『국어교육학연구』 49권 3호, 국어교육학회, 2014.
- 김종태, 「백석 시에 나타난 절망」, 『한국문예비평연구』 48호, 한국현대문예비평학회, 2015.
- 김주연, 「스토리 드라마 사회문화적 구성주의 읽기 연구」, 『한국초등교육』 27권 4호, 서울교육대학교 초등교육연구소, 2016.
- 김준오, 『문학사와 장르』, 문학과지성사, 2000.
- 김준오, 『시론』, 삼지원, 2002.
- 김지현, 「맥락의 수용과 재구성을 위한 시 감상 교육 연구」, 한양대학교 대학원 석사학위논문, 2012.
- 김진아, 「학문 목적 학습자를 위한 맥락 접근 한국어 읽기 교육 연구」, 서울여자대학교 대학원 박사학위논문, 2013.
- 김창원, 『시 교육과 텍스트 해석』, 서울대학교출판부, 1995.
- 김치성, 「운동주 시의 발생론적 근원 연구」, 『우리말글』 69호, 우리말글학회, 2016.
- 김하수, 『문제로서의 언어 1-사회와 언어』, 커뮤니케이션북스, 2014.
- 김형열, 「이대교 민주 사상의 발전과정-민중관의 변천과정과 관련하여」, 부산대학교 대학원 석사학위논문, 2000.
- 김형효, 『구조주의 사유 체계와 사상』, 인간사랑, 2008.
- 김혜원, 「백석의 <여승>에 대한 인지시학적 분석」, 『국어문학』 52호, 국어문학회, 2012.
- 김혜정, 「읽기 쓰기 통합 활동에서 의미 구성의 내용과 이해과정 연구」, 『독서연구』 11호, 한국독서학회, 2004.
- 김혜정, 「읽기의 맥락과 맥락 읽기」, 『독서연구』 21호, 한국독서학회, 2009.
- 김혜정, 「텍스트 이해에서 의미 구성의 층위와 인지적 상호 작용」, 『국어교육학연구』 15호, 국어교육학회, 2002.
- 김효신, 「이상의 시에 대한 수용미학적 소고」, 『한민족어문학』 39호, 한민족어문학회, 2001.
- 남민우, 「시 교육 평가의 개선 방안 연구」, 『문학교육학』 34호, 한국문학교육학회, 2011.
- 남민우, 『시 교육의 해체와 재구성』, 역락, 2006.
- 노금숙, 「중국인 고급 학습자를 대상으로 한 한국문학 읽기 교육 연구」, 서울대학교 대

- 학원 박사학위논문, 2011.
- 노은희, 「상황맥락의 도입을 통한 말하기 지도 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 1993.
- 류양신, 「윤동주의 <별 헤는 밤> 분석」, 『한국현대문학연구』 29호, 한국현대문학회, 2009.
- 문덕수, 『시론』, 시문학사, 1996.
- 민현식·박재현, 「문화간 의사소통 능력과 한국어교육」, 『국제한국언어문화학회 학술대회 발표집』 2006호, 국제한국언어문화학회, 2006.
- 박군석, 「김소월의 시집 『진달래꽃』에 나타난 '공동체 의식」, 『한국문학논총』 76호, 한국문학회, 2017.
- 박성익, 『교수-학습 방법의 이론과 실제 I』, 교육과학사, 2009.
- 박수연 외, 『새로 쓰는 현대시 교육론』, 창비교육, 2015.
- 박수자, 「맥락 기반 읽기 지도의 관점과 반성」, 『한국초등국어교육』 47호, 한국초등교육학회, 2011.
- 박영목, 「독서교육연구에 있어서의 사회, 문화적 접근」, 『독서연구』 7호, 한국독서학회, 2002.
- 박영신, 「기억과 자기 이해」, 『현상과 인식』 34권 3호, 한국인문사회과학회, 2010.
- 박용찬, 「교실에서 시 읽기 단계와 그 확장」, 『어문학』 82호, 한국어문학회, 2003.
- 박인기, 『문학교육과정의 구조와 이론』, 서울대학교출판부, 1996.
- 박인기, 『문학을 통한 교육』, 삼지사, 2005.
- 박찬기 외, 『수용미학』, 고려원, 1992.
- 박찬부, 「텍스트와 독자의 문제」, 『인문학총』 7호, 경북대학교 인문대학, 1982.
- 박치범, 「문학교육에서의 공감에 관한 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위논문, 2015.
- 박현성, 「시의 사회문화적 맥락 지도 연구」, 전남대학교 대학원 석사학위논문, 2013.
- 변영계, 『교수-학습 이론의 이해』, 학지사, 2006.
- 서용수, 「노신에 "과모비극"을 논하여」, 『중국어문학논집』 65호, 중국어문학연구회, 2010.
- 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학사전』, 대교출판, 2008.
- 서혁, 「담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 1996.
- 서혁·서수현, 「구성주의와 읽기 교수-학습의 방향」, 『독서연구』 18호, 한국독서학회, 2007.
- 선주원, 「사회·문화 맥락을 반영한 문학교육의 지향」, 『문학교육학』 22호, 한국문학교육학회, 2007.
- 소두영, 『문화기호학』, 사회문화연구소, 1995.
- 손예희, 『상상력과 현대시 교육』, 역락, 2014.
- 송우혜, 『윤동주 평전』, 푸른역사, 2004.

- 송인섭, 『인간심리와 자아개념』, 양서원, 1988.
- 송희재, 「외국어 문학 텍스트의 이해를 위한 읽기 교수법 전략」, 『외국어로서의 독일어』 11호, 한국독일어교육학회, 2002.
- 시공철, 「어부 형상으로서의 굴원과 산티아고를 통해서 본 '홀로'의 자기서사 구현」, 『영어영문학연구』 57권 1호, 한국중앙영어영문학회, 2015.
- 신주철, 『한국어 교육에서 한국문학 교육의 이론과 실제』, 커뮤니케이션북스, 2006.
- 신현재 외, 『학습자 중심의 초등 문학 교육 방법』, 박이정, 2004.
- 신현재·진선희, 『학습자 중심 시 교육론』, 박이정, 2006.
- 신현석, 「이청조 사의 특징 고」, 『중국인문과학』 45호, 중국인문학회, 2010.
- 심영의, 「김영랑 시의 문학사회학적 위상」, 『우리어문연구』 28호, 우리어문학회, 2007.
- 안재란, 「사회문화적 맥락을 반영한 소설 읽기 지도」, 『독서연구』 22호, 한국독서학회, 2009.
- 양해경, 「한용운 시의 교과서 수록 양상과 교육방법에 대한 연구」, 고려대학교 대학원 석사학위논문, 2016.
- 양해성, 「문학교과서에 수록된 황지우 시의 학습활동에 대한 비판적 고찰」, 고려대학교 대학원 석사학위논문, 2017.
- 연인선, 「외국문학 다르게 읽기-문화의 차이를 바탕으로」, 『독일문학』 93호, 한국독일어문학회, 2005.
- 오규원, 『현대시작법』, 문학과지성사, 1993.
- 오성호, 『서정시의 이론』, 실천문학사, 2006.
- 오세영, 「80년대 한국의 민중시」, 『한국현대문학연구』 9호, 한국현대문학회, 2001.
- 오세영, 『김소월, 그 삶과 문학』, 서울대학교출판부, 2000.
- 오세영, 『문학과 그 이해』, 국학자료원, 2003.
- 오세영, 『시론』, 서정시학, 2013.
- 오세영, 『한국현대시 분석적 읽기』, 고려대학교출판부, 2004.
- 오세인, 「시를 활용한 한국 문화 교육 방안-1960년대에서 1980년대까지의 정치, 사회에 대한 이해를 중심으로」, 『한국어교육』 15권 1호, 국제한국어교육학회, 2004.
- 오연경, 「시적 능력의 구조와 문제해결 과정으로서의 시 교육 방법」, 『한국근대문학연구』 30호, 한국근대문학회, 2014.
- 오지혜, 「문화 능력의 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구-문화 교재 분석을 중심으로」, 『한국언어문화학』 10권 1호, 국제한국언어문화학회, 2013.
- 오지혜, 「한국어 학습자의 리터러시(Literacy) 교육을 위한 문학 제재 연구-현대시 작품을 중심으로」, 『시학과 언어학』 18호, 시학과언어학회, 2010.
- 오지혜·윤여탁, 「한국어교육에서 비교문학을 활용한 현대시 교육 연구」, 『한국어교육』

- 131호, 한국어교육학회, 2010.
- 유한용, 「문학교육의 문화론적 기초에 대한 연구」, 『국어교육』 93호, 한국국어교육연구회, 1997.
- 유한용, 『문학교육과 문화론』, 서울대학교출판부, 1997.
- 유성호, 『현대시 교육론』, 역락, 2006.
- 유세종, 「한용운 시 읽기의 한 방법론-루쉰과의 비교를 통한 동아시아적 의미 읽기」, 『중국현대문학』 26호, 한국중국현대문학학회, 2003.
- 유종호, 『시란 무엇인가』, 민음사, 2001.
- 유종호, 최동호 편, 『시를 어떻게 만날 것인가』, 작가, 2005.
- 유지현, 「문학능력 신장을 위한 문학 지식 교육 방향 연구」, 『문학교육학』 45호, 한국문학교육학회, 2014.
- 윤여탁 외, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 『국어교육연구』 27호, 서울대학교 국어교육연구소, 2011.
- 윤여탁 외, 『시와 함께 배우는 시론』, 태학사, 2014.
- 윤여탁 외, 『현대시교육론』, 사회평론, 2011.
- 윤여탁, 「문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구」, 『한국언어문화학』 10권 2호, 국제한국언어문화학회, 2013.
- 윤여탁, 「시 교육과 사고력의 신장」, 김은전 외, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001.
- 윤여탁, 「시의 서술 구조와 시적 화자의 기능」, 『리얼리즘 시의 이론과 실제』, 태학사, 1994.
- 윤여탁, 「자아 성찰의 내면적 고백」, 김은전 외, 『한국현대시인론』, 시와시학사, 1995.
- 윤여탁, 「조선족 문학의 위상과 한중 문학교육 연구-운동주를 중심으로」, 『국어교육연구』 25호, 서울대학교 국어교육연구소, 2010.
- 윤여탁, 「한국 근대시의 만주 체험-시적 형상화와 그 의미」, 『한중인문학연구』 46호, 한중인문학회, 2015.
- 윤여탁, 「한중 문화교류의 성과와 지평의 확대」, 『한중인문학연구』 48호, 한중인문학회, 2015.
- 윤여탁, 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사, 2010.
- 윤여탁, 『한국 근·현대시와 문학교육』, 태학사, 2017.
- 윤여탁·왕단, 「한국과 중국의 한국어 교원 교육 비교 연구」, 『중국조선어문』 202호, 길림성민족사무위원회, 2016.
- 이광복, 「문화적 기억과 상호텍스트성, 그리고 문학교육」, 『독어교육』 39호, 한국독어독문학교육학회, 2007.

- 이기언, 「폴 리콤프: 해석학과 자기 이해」, 『불어불문학연구』 79호, 한국불어불문학회, 2009.
- 이남호, 『교과서에 실린 문학 작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 현대문학, 2005.
- 이대규, 『문학교육과 수용론』, 이회문화사, 1998.
- 이득재, 『바흐쎈 읽기』, 문화과학사, 2003.
- 이명봉, 「중국의 한국 현대시 교육 연구-중국에서 출판된 문학 교재 분석을 중심으로」, 『한국언어문화학』 14권 2호, 국제한국언어문화학회, 2017.
- 이문영, 「바흐친의 대화주의와 *contradictio in adjecto*」, 『러시아어문학 연구논집』 12호, 한국러시아문학회, 2002.
- 이병옥, 「슐라이어마허의 해석학적 주체성 이론」, 『철학과 현상학 연구』 25호, 한국현상학회, 2005.
- 이삼형 외, 『국어교육학』, 소명, 2000.
- 이상구, 『구성주의 문학 교육론』, 박이정, 2006.
- 이상금, 『외국어 문학 텍스트 독서론』, 한국문화사, 2006.
- 이상섭, 『문학비평용어사전』, 민음사, 2001.
- 이상아, 「모더니즘 시의 맥락적 읽기 교육 연구-김수영과 박인환을 중심으로」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 2011.
- 이선영, 『문학비평의 방법과 실제』, 삼지원, 1983.
- 이수미, 「텍스트 읽기를 통한 한국 문화 이해의 제양상 연구」, 『한국언어문화학』 5권 1호, 국제한국언어문화학회, 2008.
- 이수진, 『후기 과정중심 작문교육이론 연구』, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문, 2001.
- 이승훈, 『포스트모더니즘 시론』, 세계사, 1991.
- 이윤희, 「문화정체성 형성요인에 관한 논구」, 『한국사상과 문화』 50호, 한국사상문화학회, 2009.
- 이재기, 「맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』 34호, 청람어문학회, 2006.
- 이재기, 「사회구성주의 관점에서의 독자- '결정'과 '자율'의 사이에서의 독자」, 『독서연구』 16호, 한국독서학회, 2006.
- 이정우, 『개념-뿌리들』, 철학아카데미, 2004.
- 이종원, 「작품의 생산 맥락을 고려한 신경림 시 읽기의 교육적 가치」, 『새국어교육』 113호, 한국국어교육학회, 2017.
- 이종일, 『다문화사회와 타자이해』, 교육과학사, 2014.
- 이주섭, 「상황맥락을 반영한 듣기 말하기 교육의 내용 구성에 관한 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문, 2001.

- 이태복, 「<춘향전>과 원작극 <두아원>의 비교 연구」, 『한국언어문화』 36호, 한국언어문화학회, 2008.
- 이평전, 「문학교육과 문학정치학적 읽기 교육을 위한 시론」, 『국어교육』 125호, 한국국어교육 연구학회, 2008.
- 이평전, 「사회문화적 맥락을 통한 소설교육의 가능성-윤홍길의 <아홉 켄레 구두로 남은 사내>를 중심으로」, 『어문론집』 66호, 중앙어문학회, 2016.
- 이흥매, 「반응 텍스트 쓰기 중심의 한국 현대시 교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2014.
- 이희연, 「중국 현대시로 만나는 굴원(屈原)-「이소(離騷)」를 중심으로」, 『시민인문학』 25호, 경기대학교 인문학연구소, 2013.
- 임경순, 「구성주의적 관점에서 문학텍스트 읽기」, 『독서연구』 18호, 한국독서학회, 2007.
- 임성우, 「맥락과 주변장의 상관관계에 관한 고찰」, 『독일어문학』 31호, 한국독일어문학회, 2005.
- 장순희, 「문화적 맥락 읽기를 통한 고전 소설 교육 방안 연구」, 부산대학교 대학원 박사학위논문, 2013.
- 전 흥, 「상호연관성 기반의 한국 현대시 이해 교육 연구-한·중 현대시를 중심으로」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2015.
- 전동열, 『기호학』, 연세대학교출판부, 2005.
- 전한성·고재석, 「만해의 시 제재 및 학습활동에 관한 비판적 검토」, 『새국어교육』 113호, 한국국어교육학회, 2017.
- 정우상, 「영어 독해 평가에서 한국 성인 수험자들이 사용하는 책략 분석」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 2008.
- 정재찬 외, 『현대시 교육론』, 역락, 2017.
- 정재찬, 「사회문화적 맥락 중심의 문학교육과정 내용 체계」, 우한용 외, 『문학교육과정론』, 삼지원, 1997.
- 정정순, 「사회문화적 관점에서의 반응 중심 읽기 교육 고찰-문화·역사적 활동이론을 중심으로」, 『독서연구』 49호, 한국독서학회, 2018.
- 정종진, 「창의성에 대한 다원적 접근과 그 교육적 시사」, 『초등교육연구논총』 18권 3호, 대구교육대학교 초등교육연구소, 2003.
- 정한모, 『한국현대시문학사』, 일지사, 1985.
- 조남현, 『소설신론』, 서울대학교출판부, 2004.
- 조수진, 「문학적 정서 표현 교육 방안 연구」, 한국외국어대학교 대학원 박사학위논문, 2014.
- 조수진, 「한국어교육에서 김소월 시에 나타난 이별의 '정서' 교육 방안-<진달래꽃>, <초

- 훈>, <접동세> 중심으로」, 『한국어교육』 24권 2호, 국제한국어교육학회, 2013.
- 조영남, 「구성주의 교수-학습」, 김종문 외, 『구성주의 교육학』, 교육과학사, 1998.
- 조지향, 「소설의 사회·문화적 맥락 읽기 지도: '시간'과 '공간'을 중심으로」, 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문, 2011.
- 주세형, 「할레데이 언어 이론의 국어교육학적 의미」, 『국어교육』 130호, 한국어교육학회, 2009.
- 주재환·윤보은, 「KSL 학습자 다문화 문식성 교육을 위한 교수-학습 방안 연구」, 『Journal of Korean Culture』 28호, 한국어문학국제학술포럼, 2015.
- 진권장, 『교수-학습과정의 재개념화』, 한국방송통신대학교출판부, 2005.
- 진선희, 「문학교육 내용 '맥락'의 요소 및 지도 방법 연구-상호문화적 읽기 활동을 중심으로」, 『국어교육연구』 48호, 국어교육학회, 2011.
- 천경록, 「읽기의 의미와 읽기 과정 모형에 대한 고찰」, 『청람어문교육』 38호, 2008.
- 최동호 외, 『현대시론』, 서정시학, 2014.
- 최문규, 『기억과 망각: 문학과 문화학의 교차점』, 책세상, 2003.
- 최인자, 「문학독서의 사회문화적 모델과 '맥락' 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25호, 한국문학교육학회, 2008.
- 최인자, 「소설 화자의 맥락적 이해와 윤리적 반응 형성을 위한 소설 교육」, 『독서연구』 25호, 한국독서학회, 2011.
- 최지현, 「한국 근현대시 정서체험의 텍스트조건 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 1997.
- 태지호, 「문화적 기억으로서의 '향수 영화'가 제시하는 재현 방식에 관한 연구」, 『한국언론학보』 57권 6호, 한국언론학회, 2013.
- 태지호, 『기억 문화 연구』, 커뮤니케이션북스, 2014.
- 하근희, 「문학 경험의 형성 과정에 나타난 독자 경험의 연관 유형 연구」, 『청람어문교육』 44호, 청람어문교육학회, 2011.
- 한규식, 『사회심리학의 이해』, 학지사, 2009.
- 한명숙, 「문학인지 발달과 이야기 감상교육」, 『문학교육학』 11호, 문학교육학회, 2003.
- 한명희, 『교육의 미학적 탐구』, 집문당, 2002.
- 한민경, 「맥락 중심 읽기 교육 방법 연구」, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문, 2008.
- 한하림, 「한국어교육을 위한 맥락 모형 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위논문, 2017.
- 허창운 편, 『현대문예학의 이해』, 창작과비평사, 1989.
- 황세미, 「사회문화적 맥락 중심으로 소설 읽기교육의 방법 연구」, 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문, 2011.

■국외 논저

- Adorno, T. W., *Ästhetische Theorie*, 홍승용 역, 『미학이론』, 문학과지성사, 2010.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L., Hare, C. V., Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge, *Review of Educational Research* Vol.61 No.3, 1991.
- Altieri, C., *Canons and Consequences: Reflections on the Ethical Force of Imaginative Ideals*, Northwestern University Press, 1990.
- Assmann, A., *Erinnerungsräume*, 변학수 외 역, 『기억의 공간』, 경북대학교출판부, 2003.
- Bakhtin, M. M., *Problems of Dostoevsky's poetics*, Emerson, C. (ed. and trans.), University of Minnesota Press, 1984.
- Bakhtin, M. M., Volosnov, V. N., *Marxism and The philosophy of language*, 송기한 역, 『마르크스주의와 언어철학』, 한겨레, 1988.
- Bal, M., Crewe, J., Spitzer, L., *Acts of memory : cultural recall in the present*, University Press of New England, 1999.
- Benveniste, E., *Problèmes de linguistique générale*, 김현권 역, 『일반언어학의 여러 문제 1』, 지식을만드는지식, 2012.
- Berger, P. L., *(The) social construction of reality*, 하홍규 역, 『살재의 사회적 구성』, 문학과지성사, 2013.
- Bernstein, R. J., *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*, University of Pennsylvania Press, 1983.
- Bialystock, E., *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, 1991.
- Blicher, J., *Contemporary hermeneutics: hermeneutics as method, philosophy, and critique*, 권순홍 역, 『현대 해석학: 방법, 철학, 비판으로서의 해석학』, 한마당, 1983.
- Block, E., The comprehension strategies of second language readers, *TESOL Quarterly* Vol.20, 1986.
- Buhler, K., *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart, 1934.
- Burke, P., *A Social history of knowldege: from Gutenberg to Diderot*, 박광식 역, 『지식: 그 탄생과 유통에 대한 모든 지식』, 현실문화연구, 2006.
- Burns, R. B., *The Self Concept*, Longman, 1979.
- Carrell, P. L., *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge

- University Press, 1998.
- Chatman, S., *Story and discourse*, 한용환 역, 『이야기와 담론』, 푸른사상, 2003.
- Clark, H. H., Carlson, T. B., *Context for comprehension*, in Long, J., Baddeley, A. (ed.), *Attention and performance IX.*, Lawrence Erlbaum Associatesm, 1981.
- Costa, A. C., Mediating the metacognitive, *Educational Leadership* Vol.42 No.3, 1984.
- Culler, J., *Structuralist Poetics*, Routledge & Kegan Paul, 1975.
- David, K., Benjamin, S. B., Bertram, B. M., *Taxonomy of Educational Objectives-The Classification of Educational Goals, HandBook II*, 임익도 외 역, 『교육목표분류학-교육 목표의 분류 및 평가의 실제- II 정의적 영역』, 익문사, 1967.
- Davidson, M., *Discourse in Poetry: Bakhtin and Extensions of the Dialogical, Code of Signals: Recent Writings in Poetics (ed.)*, Michael Palmer, 1983.
- Dewey, J., Democracy and Education, *The Middle Works* Vol.9, 1980.
- Dewey, J., Experience and Education, *The Later Works* Vol.12, 1988.
- Eagleton, T., *Criticism and Ideology: A Study in Marxist Literary Theory*, Verso, 1978.
- Eagleton, T., *How to read literature*, 이미애 역, 『문학을 읽는다는 것은』, 책임은수요일, 2016.
- Eco, U., *(Le) Signe : histoire et analyse d'un concep*, 김광현 역, 『기호: 개념과 역사』, 열린책들, 2009.
- Eco, U., Rorty, R., Culler, J., Rose, C. B., *Interpretation and overinterpretation*, 손유택 역, 『해석이란 무엇인가』, 열린책들, 1997.
- Eco, U., *The Role of the Reader, Explorations in Semiotics of Texts*, Indiana University Press, 1979.
- Else, G. F., *Aristotle's Poetics the Argument*, Harvard University Press, 1967.
- Englert, C., Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic, and social enterprise of writing, *Journal of Learning Disabilities* Vol.2 No.3, 1992.
- Erlil, A., *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Walter de Gruyter, 2008.
- Flower, L., *Problem-solving strategies for writing (4th ed.)*, 원진숙·황정연 역, 『글쓰기의 문제해결 전략』, 동문선, 1998.
- Gadamer, H-G., *Kans-Georg Gadamer Gesammelte Werke*, J. C. B. Mohr, 1986.

- Gadamer, H-G., *Philosophical Hermeneutics*, Linge, D. E. (ed. and trans.), University of California Press, 1976.
- Gadamer, H-G., *Truth and Method*, Sheed & Ward, 1993.
- Gadamer, H-G., *Wahrheit und Methode*, 이길우·임홍배 역, 『진리와 방법』, 문학동네, 2012.
- Gaza, R. T., Herrincer, L. G., Social Identity: A Multidimensional Approach, *Journal of Social Psychology* Vol.127 No.3, 1986.
- Gee, J. P., *Discourse and Sociocultural Studies in Reading, Handbook of Reading Research*, Lawrence Erlbaum Associate Inc, 2002.
- Goldmann, L., *Pour une sociologie du roman*, 조경숙 역, 『소설의 사회학을 위하여』, 청하, 1982.
- Good, C. V., *Dictionary of Education (2d ed.)*, McGraw Hill, 1959.
- Hall, S., The Question of Cultural Identity, Hall, S., McGrew, T. (ed.), *Modernity and Its Futures*, Polity Press, 1992.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R., *Cohesion in English*, Longman, 1976.
- Halliday, M. A. K., *Language as Social Semiotic: The Social interpretation of Language and Meaning*, Edward Arnold, 1978.
- Halliday, M. A. K., *Language, context, and text : aspects of language in a socialsemiotic perspective*, Oxford University press, 1989.
- Hartman, D. K., *8 Readers Reading: the intertextual links of able readers using multiple passage*, University of Liliionis ph. D., 1991.
- Hayakawa, S. I., *Language in Thought and Action (2nd. ed.)*, George Allen & Unwin, 1964.
- Heidegger, M., *Being and Time*, Manheim, R. (trans.), Haper & Row, 1962.
- Heinemann, W., Viehweger, D., *Textlinguistik*, 백설자 역, 『텍스트언어학 입문』, 역락, 2001.
- Hewitt, J. P., *Self and society*, 윤인진 외 역, 『자아와 사회-상징적 상호작용주의 사회심리학』, 학지사, 2001.
- Hookway, C., *Peirce, The Arguments of the Philosopher*, New York, 1992.
- Horn, L. R., Ward, G. L. (ed.), *The Handbook of Pragmatics*, Blackwell, 2006.
- Hume, D., *(A) treatise of human nature*, 김성숙 역, 『인간이란 무엇인가』, 동서문화사, 2009.
- Husserl, E., *Experience and judgment : investigations in a genealogy of logic*, Churchill, J. S., Ameriks, K. (trans.), Northwestern University press, 1973.

- Iser, W., *The act of reading: a theory of aesthetic response*, John Hopkins University Press, 1978.
- Jakobson, R., Linguistics and poetics, in Rudy, S. (ed.), *Roman Jakobson Selected Writings III: Poetry of Grammar and Grammar of Poetry*, Mouton Publishers, 1981.
- Jauss, H. R., *Litaturgeschichte als Provokation*, 장영택 역, 『도전으로서의 문학사』, 문학과지성사, 1987.
- John, D., *Radical hermeneutics : repetition, deconstruction, and the hermeneutic project*, Indiana University Press, 1987.
- Johnson, P., Effects on reading comprehension of building background knowledge, *TESOL Quarterly* Vol.16, 1982.
- John-Steiner, V., Mahn, H., Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework, *Educational Psychologist* Vol.31 No.3-4, 1996.
- Kant, I., *Kritik der Reinen Vernunft*, 백종현 역, 『순수이성 비판』, 아가넷, 2006.
- Kathleen, M., *The Culture of Reading & The Teaching of English*, Manchester University Press, 1994.
- Kintch, W., van Dijk, The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model, *Psychological Review* Vol.95, 1978.
- Knapp, K., Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Qualifikationsmerkmal für die Wirtschaft, in Bolten, J., *Cross-Culture-Interinterkulturelles Handeln in der Wirtschaft*, Verl. Wissenschaft und Praxis, 1999.
- Kövecses, Z., *Language, mind, and culture*, 임지룡·김동환 역, 『언어, 마음, 문화의 인지언어학적 탐색』, 역락, 2010.
- Lachaman, R., Kultursemiotischer Prospekt, in Haverkamp, A., Lachmann, R., *Memoria-uergeressen und erinnern*, Munchen, 1993.
- Langer, J., *Envisioning Literature*, Teachers College Press, 1995.
- Laurenson, D., Swingewood, A., *The Sociology of Literature*, 정혜선, 『문학의 사회학』, 한길사, 1986.
- Lee, J., Shute, V. J., Personal and social-contextual factors in K-12 academic performance: an integrative perspective on student learning, *Educational psychologist* Vol.45 No.3, 2010.
- Levin, H., *The Gates of Horn*, Oxford University Press, 1963.
- Lodge, D., *Modern Criticism and Theory*, Longman, 1988.
- Lotman, J., *(The) structure of the artistic text*, 유재천 역, 『예술 텍스트의 구조』,

- 고려원, 1991.
- Malinowski, B., Psycho-Analysis and Snthropology, *Nature* 112, 1923.
- Maritain, J., *Creative intuition in art and poetry*, 김태관 역, 『시와 미와 창조적 직관』, 성바오로출판사, 1982.
- Marysia, J., *A Philosophy of Second Language Acquisition*, 김희숙·문은주 역, 『외국어 습득 원리의 이해』, 한국문화사, 2011.
- McNeil, J. D., *Curriculum: A Comprehensive Introduction*, 전성연·이훈정 역, 『교육과정의 이해』, 학지사, 2002.
- Mead, G. H., *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*, 나은영 역, 『정신·자아·사회: 사회적 행동주의자가 분석하는 개인과 사회』, 한길사, 2010.
- Morly, D., *Texts, readers, subjects*, in Hall et al (ed.), *Culture, Media, Language*, Routledge, 1980.
- Norman, N. H., *The Dynamics of Literary Response*, W. W. Norton, 1968.
- Oller, J. W. Jr., Adding abstract to formal and content schemata: results of recent work in Peircean semiotics, *Applied Linguistics* Vol.16, 1995.
- Peirce, C. S., *Collected papers of Charles Sanders Peirce* Vol.2, Harvard University Press, 1932.
- Probst, R. E., Five Kinds of Literary Knowing, in Langer, J. A. (ed.), *Literature Instruction-a focus on student response*, NCTE, 1992.
- Redondo, M., Reading Models in Foreign Language Reaching, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* Vol.10, 1997.
- Rex, L., Green, J., Dixon, C., What Counts When Context Counts?: The Uncommon “Common”, *Journal of Literacy Research* Vol.30 No.3, 1998.
- Richards, I. A., *(The) Principles of literary criticism*, 이선주 역, 『문학비평의 원리』, 동인, 2005.
- Richards, I. A., *The Philosophy of Rhetoric*, Oxford University Press, 1965.
- Ricoeur, P., *Du texte à l'action*, 박병수·남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 2002.
- Ricoeur, P., Imagination as a Philsosophical Problem, *Nous* Vol.15, No.1, Blackwell Publishers, 1981.
- Ricoeur, P., *Interpretation Theory: Discourse and the surplus of meaning*, Fort Worth, 1975.
- Riffatcrre, M., *Semiotics of Poetry*, 유재천 역, 『시의 기호학』, 민음사, 1989.

- Rosenblatt, L. M., *Literature as exploration*, 김혜리·엄해영 역, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006.
- Rosenblatt, L. M., *The Reader, the Text, the Poem*, 김혜리·엄해영 역, 『독자, 텍스트, 시』, 한국문화사, 2008.
- Rosenblatt, L. M., *The Transactional Theory: Against Dualisms, College English*, National Council of Teachers of English, 1993.
- Rosenblatt, L. M., The transactional theory of reading and writing, in Ruddell, R. B., Unrau, N. J. (ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, IRA, 2004.
- Schleiermacher, F. D. E., *Dialektik*, Darmstadt, 1976.
- Schleiermacher, F. D. E., *Monologen*, Hamberg, 1978.
- Schmid, A., *Korea between empires*, 정여울 역, 『제국 그 사이의 한국』, 휴머니스트, 2007.
- Scholes, R. E., *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*, 김상욱 역, 『문학이론과 문학교육-텍스트의 위력』, 하우, 1995.
- Shipley, J. T. (ed.), *Dictionary of World Literary Terms*, London, 1955.
- Smith, A., *(The) theory of moral sentiments*, 박세일·민경숙 역, 『도덕감정론』, 비봉출판사, 2009.
- Sperber, D., Wilson, D., *Relevance: Communication and cognition*, Blackwell, 1986.
- Spivey, N. N., *(The) Constructivist metaphor*, 신현재 외 역, 『구성주의 은유: 읽기·쓰기·의미 구성의 이론』, 박이정, 2001.
- Stark, W., *(The) Sociology of knowledge*, 임영일 역, 『지식사회학: 이념사의 보다 깊은 이해를 위하여』, 한길사, 1983.
- Strauss, A., *The social psychology of George M. Mead*, University of Chicago Press, 1956.
- Swingewood, A., *The Sociology of Literature*, 정혜선 역, 『문학사회학』, 한길사, 1986.
- Taine, H., *History of English Literature*, van Laun, H. (trans.), Chatto & Windus, 1906.
- Taylor, C., *Understanding the Other: A Gadamerian View on Conceptual Schemes*, *Gadamer's Century*, The MIT Press, 2002.
- Tinker, M. A., Constance, M. M., *Teaching elementary reading*, Appleton-Century-Crofts, 1962.
- Todorov, T., *Mikhail Bakhtine*, 최현무 역, 『바흐친 문학사회학과 대화이론』, 까치, 1987.
- Tomalin, B., Stempleski, S., *Cultural awareness*, Oxford University Press, 1993.

- Torrance, E. P., *Why Fly?: A Philosophy of Creativity*, 이종연 역, 『토랜스의 창의성과 교육』, 학지사, 2005.
- Tylor, E. B., *Primitive culture*, Haper, 1958.
- Tynjanov, Y., The Evolution of Literature, in Burns, T & E. (ed.), *Sociology of Literature and Drama*, Penguin, 1973.
- Wallace, C., *Oxford language teaching*, 김지홍 역, 『옥스퍼드 언어교육 지침서-읽기』, 범문사, 2003.
- Weissberg, L., *Cultural Memory and the Construction of Identity*, Wayne State University Press, 1999.
- Welck, R., Warren, A., *Theory of literature*, 이경수 역, 『문학의 이론』, 문예출판사, 1993.
- Willenberg, H., *Zur Psychologie Literarischen Lesens, Wahrnehmung*, 1978.
- Yule, G., *Pragmatics*, Oxford University Press, 1996.
- Zima, P., *Literarische Ästhetik*, 허창운 역, 『문예 미학』, 을유문화사, 1993.
- 袁阳, 『生死事大, 生死智慧与中国文化』, 东方出版社, 1996.
- 莊明萱, 「林海音的文學創作」, 舒乙, 傅光明 主編, 『林海音研究論文集』, 臺海出版社, 2001.

<부록> 실험용 작품

별 헤는 밤

윤동주(尹東柱)

계절이 지나가는 하늘에는
가을로 가득 차 있습니다.

나는 아무 걱정도 없이
가을 속의 별들을 다 헤일 듯합니다.

가슴 속에 하나둘 새겨지는 별을
이제 다 못 헤는 것은
쉬이 아침이 오는 까닭이요,
내일 밤이 남은 까닭이요,
아직 나는 청춘이 다하지 않은 까닭입니다.

별 하나에 추억과
별 하나에 사랑과
별 하나에 쓸쓸함과
별 하나에 동경(憧憬)과
별 하나에 시(詩)와
별 하나에 어머니, 어머니

어머님, 나는 별 하나에 아름다운 말 한 마디씩 불러 봅니다. 소학교 때 책상을 같이 했던 아이들의 이름과 패, 경, 옥 이런 이국 소녀들의 이름과, 벌써 아기 어머니 된 계집애들의 이름과, 가난한 이웃 사람들의 이름과, 비둘기, 강아지, 토끼, 노새, 노루, 프란시스 잼, 라이너 마리 아 릴케, 이런 시인의 이름을 불러봅니다.

이네들은 너무나 멀리 있습니다.
별이 아스라이 멀 듯이,

어머님,
그리고 당신은 멀리 북간도(北間島)에 계십니다.

나는 무엇인지 그리워
이 많은 별빛이 내린 언덕 위에
내 이름자를 써 보고,
흙으로 덮어 버렸습니다.

뜬 밤을 새워 우는 벌레는
부끄러운 이름을 슬퍼하는 까닭입니다.

그러나 겨울이 지나고 나의 별에도 봄이 오면
무덤 위에 파란 잔디가 피어나듯이
내 이름자 묻힌 언덕 위에도
자랑처럼 풀이 무성할 게외다.

1948년 유고시집 『하늘과 바람과 별과 시』

님의 침묵

한용운(韓龍雲)

님은 갔습니다. 아아, 사랑하는 나의님은 갔습니다.
푸른 산빛을 깨치고 단풍나무 숲을 향하여 난 작은 길을 걸어서 참어 떨치고 갔습니다.
황금(黃金)의 꽃같이 굳고 빛나던 옛 맹서(盟誓)는 차디찬 티끌이 되어서, 한숨의 미풍(微風)에 날아갔습니다.
날카로운 첫 키스의 추억은 나의 운명의 지침을 돌려 놓고, 뒷걸음쳐서 사라졌습니다.
나는 향기로운님의 말소리에 귀먹고, 꽃다운님의 얼굴에 눈멀었습니다.
사랑도 사람의 일이라, 만날 때에 미리 떠날 것을 염려하고 경계하지 아니한 것은 아니지만, 이별은 뜻밖에 일이 되고 놀란 가슴은 새로운 슬픔에 터집니다.
그러나, 이별을 쓸데없는 눈물의 원천(源泉)을 만들고 마는 것은 스스로 사랑을 깨치는 것인 줄 아는 까닭에, 견잡을 수 없는 슬픔의 힘을 옮겨서 새 희망의 정수박이에 들어부었습니다.
우리는 만날 때에 떠날 것을 염려하는 것과 같이, 떠날 때에 다시 만날 것을 믿습니다.
아아,님은 갔지만 나는님을 보내지 아니하였습니다.
제 곡조를 못 이기는 사랑의 노래는님의 침묵을 휩싸고 돕니다.

1926년 시집 『님의 침묵』

여 승(女僧)

백석(白石)

여승은 합장하고 절을 했다.
가지취의 내음새가 났다.
쓸쓸한 낮이 옛날같이 늙었다.
나는 불경처럼 서러워졌다.

평안도의 어느 산 깊은 금담판
나는 파리한 여인에게서 옥수수를 샀다.
여인은 나 어린 딸아이를 따리며 가을밤같이 차게 울었다.

썩별같이 나아간 지아비 기다려 십 년이 갔다.
지아비는 돌아오지 않고
어린 딸은 도라지꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다.

산평도 썩게 올은 슬픈 날이 있었다.
산절의 마당귀에 여인의 머리오리가 눈물방울과 같이 떨어진 날이 있었다.

1936년 시집 『사슴』

접동새

김소월(金素月)

접동
접동
아우래비 접동

진두강(津頭江) 가람가에 살던 누나는
진두강 앞 마을에
와서 읊니다.

옛날, 우리 나라
먼 뒤쪽의
진두강 가람가에 살던 누나는
의붓어미 시샘에 죽었습니다.

누나라고 불러 보라
오오 불설워
시샘에 몸이 죽은 우리 누나는
죽어서 접동새가 되었습니다.
아홉이나 남아 되는 오랍동생을
죽어서도 못 잊어 차마 못 잊어
야삼경(夜三更) 남 다 자는 밤이 깊으면
이 산 저 산 읊아가며 슬피 읊니다.

1923년 『배재』 2호

새들도 세상을 뜨는구나

황지우(黃芝雨)

영화가 시작하기 전에 우리는
일제히 일어나 애국가를 경청한다
삼천리 화려 강산의
을숙도에서 일정한 군(群)을 이루며
갈대 숲을 이룩하는 흰 새떼들이
자기들끼리 까룩거리면서
자기들끼리 깥깥대면서
일렬 이열 삼렬 횡대로 자기들의 세상을
이 세상에서 떼어 메고
이 세상 밖 어디론가 날아간다.
우리도 우리들끼리
깥깥대면서
깥쭈대면서
우리의 대열을 이루며
한 세상 떼어 메고
이 세상 밖 어디론가 날아갔으면
하는데 대한 사람 대한으로
길이 보전하세로
각각 자기 자리에 앉는다.
주저앉는다.

1987년 시집 『새들도 세상을 뜨는구나』

북에서 온 어머님 편지

김규동(金奎東)

꿈에 내가 왔더라
스물세 살 때 훌쩍 떠난 내가
마흔일곱 살 나그네 되어
내가 왔더라

살아생전에 만나라도 보았으면
허구한 날 근심만 하던 내가 왔더라

너는 울기만 하더라
내 무릎에 머리를 묻고
한마디 말도 없이
어린애처럼 그저 울기만 하더라
목놓아 울기만 하더라

내가 어찌면 것처럼 여위었느냐
멀고먼 날들을 죽지 않고 살아서
내가 날 찾아 정말 왔더라

너는 내게 말하더라
다신 어머니 곁을 떠나지 않겠노라고
눈물어린 두 눈이
그렇게 말하더라 말하더라

1977년 시집 『죽음 속의 영웅』

<Abstract>

A Study on Korean Modernist Poetry Reading Education based on Sociocultural Context – Focusing on Chinese Advanced Learners –

WANG NING

This study introduced the concept of sociocultural context as a way to derive the active poetry reading of Chinese learners in Korean modernist poetry reading as a foreign language education. The goal of this study is to present the objectives and teaching-learning contents of Korean modernist poetry reading education based on sociocultural context according the poetry readings shown by Chinese learners.

In this paper, the concept of sociocultural context in poetry reading was first established. The sociocultural context, which is the core concept of this study, is defined as 'a context that requires intentional inquiry of the subjects of literary communication' and 'a context that links knowledge required for interpretation'. The sociocultural context as poetry reading context is intentionally inquired by the author and the reader who are communicators of literacy, intimately involved deeply in the production and acceptance process of poetry. In addition, the sociocultural context is a 'community' and is an abstract construct such as an age spirit, a symbol system, a belief, an attitude, a behavioral pattern, a cultural rule which links other meta-knowledge needed for interpretation of the poetry. In the process of reading poetry, the sociocultural context is composed of 'the sociocultural context in the text', 'sociocultural context out of the text', 'the individual sociocultural context of readers', and 'sociocultural context of the social community' with the texts and the readers participating in the communication process of the literature.

Currently, Chinese literary education is still being carried out of 'teacher-led type'. Although Chinese educators recognize the importance of sociocultural context, they only transmit the sociocultural context to the learners mechanically, which is actually required in Korean textbooks. In order to overcome the limitation of Korean literary education, a poetry reading education method should be introduced in which the learner uses the sociocultural contexts themselves

and actively constructs their own field of sociocultural context.

In this study, the concept of sociocultural context representation which is reproduced in poetry text was introduced in order to examine closely the poetry reading based on sociocultural context performed by Chinese learners. The sociocultural context-centered poetry reading finds the sociocultural context representation that appears on the surface of the poetic text and reminds of the various sociocultural contexts associated with it. The difference between sociocultural contexts that authors and readers perceive leads to the negotiation between various sociocultural contexts in the interpretation process of readers' poetry. In addition, as the understanding of poetic text and tense relation between sociocultural context become deepened, the reader reflects on sociocultural context and constructs appropriate fields of sociocultural context for poetic interpretation. Unlike Korean speakers, Chinese learners of poetry have a dual sociocultural contexts for Korea and China. When Chinese learners read poetry, they start with exploring sociocultural context representation. However, they gradually experience the process of perceiving and reflecting on homogeneity and difference between sociocultural context of Korea and China. Especially, the process of learners' reflection on sociocultural context promotes the cultivation of cultural identity and helps to enhance intercultural competence.

This study first examined the concept and characteristics of the sociocultural context and the sub factors constituting the sociocultural context through the literature review. Second, the reading phases were divided into 3 stages based on sociocultural context: 'discovery of sociocultural context representation', 'exploration of tension relations between sociocultural context', and 'construction of fields of sociocultural context'. Third, based on the above discussion, the meaning of Korean modernist poetry education based on sociocultural context is defined as 'facilitating proactive composition and dynamic poetry reading', 'enhancing understanding and interpretational feasibility', and 'enhancing communication skills and intercultural ability'. Fourth, '1:1 interview experiment' and 'group discussion experiment' were conducted to see if the methodology of this study has feasibility and effectiveness. The subjects were divided into 'Chinese students in Korea' group and 'Chinese university students studying Korean group'. Fifth, by analyzing the subjects' responses, the learners' reading patterns were systematically examined according to each stage.

As a result, a significant number of Chinese learners found sociocultural context representation. And they made various attempts to understand the sociocultural context of Korea connected with them. However, due to the

incomplete understanding of the sociocultural context in Korea and the excessive dependence on the Chinese sociocultural context, the difficulty was encountered in the context negotiation phase, and the interpretation of poetry differs according to familiarity and understanding of sociocultural context in Korea. Finally, learners reflect on the sociocultural context, reaffirm the importance of the sociocultural context, and expand, adjust, and reconstruct their fields of sociocultural context.

Based on the various reading patterns shown by learners, this study presented three educational objectives according to each stage of poetry reading based on sociocultural context. This is the 'enhancement of poetry reading ability according to sociocultural context', 'cultivation of cultural analysis ability by exploring tension relations between sociocultural context', and 'establishment of individual subjectivity by constructing fields of voluntary sociocultural context'. Furthermore, the contents of education according to each educational objectives and reading stage were designed as 'learners' cognitive understanding of sociocultural context', 'learners' intentional selection of sociocultural context', and 'learners' inner definition of sociocultural context'.

Key words : sociocultural context, poetry reading education, Korean modernist poetry, sociocultural context sociocultural context representation, context working, context negotiation, context reflection, fields of sociocultural context.

Student ID : 2015-30778